

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra geografie
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy
Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy

REGIONÁLNÍ ROZVOJ VE VÝUCE ZEMĚPISU

REGIONAL DEVELOPMENT IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Diplomová práce: 13-FP-KGE-002

Autor:

Bc. Petr LUKEŠ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: RNDr. Mgr. Tomáš Vágai

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
103	7	5	14	65	6

V Liberci dne:

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petr Lukeš**
Osobní číslo: **P11000674**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ
Název tématu: **Regionální rozvoj ve výuce zeměpisu**
Zadávající katedra: **Katedra geografie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Ověření, jakým způsobem je regionální rozvoj vyučován v hodinách zeměpisu na základních školách ve vybraných regionech. Průzkum v jaké míře je vyučován regionální rozvoj v souladu se strategiemi regionálního rozvoje.

Požadavky:

1. rešerše odborné literatury, národního a školních vzdělávacích programů a rozvojových dokumentů
2. výběr a charakteristika příkladových území
3. terénní sběr dat
4. analýza a srovnání regionálního rozvoje ve strategických rozvojových dokumentech se stavem v kurikulárních dokumentech
5. závěry, doporučení a předpokládané využití průzkumu

Metody: Rešerše a studium zdrojů, terénní průzkum na vybraných školách, analýza a následná syntéza problematiky.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

1. ANDERSSON, L., BLOM, T., 2003. The local educational climate: an important factor in the process of development in marginal regions. In: LEIMGRUBER, W. ed. *Police and strategie in marginal regions*. 2. vyd. Ashgate Publishing Copany, Burlington. ISBN 0-7546-3627-5.
2. BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D., 2011. *Teorie regionálního rozvoje: nástin, kritika, implikace*. 2. vyd., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1974-3.
3. KREJČÍ, T. a kol., 2010. *Teorie regionálního rozvoje ? teorie, aplikace, regionalizace*. 1. vyd. Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-414-3.
4. Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. [vid. 11. 3. 2012]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://rvp.cz/>.
5. MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR, 2006. *Strategie regionálního rozvoje České republiky*. 1. vyd. Olomouc: Epava. ISBN 80-239-7497-1.
6. RAY, CH., 2008. Neo-endogenous rural development in the EU. In: CLOKE, P., MARSDEN, T., MOONEY, P. *Handbook of Rural studies*. London: SAGE publication.
7. STEJSKAL, J., 2011. *Průmyslové klastry a jejich vznik v regionech*. 1. vyd. Praha: Linde a.s. ISBN 978-80-7201-840-6

Vedoucí diplomové práce:

RNDr. Tomáš Vágai
Katedra geografie



Datum zadání diplomové práce: **27. června 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **7. prosince 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.
zástupce vedoucího katedry

V Liberci dne 28. května 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Regionální rozvoj ve výuce zeměpisu
Jméno a příjmení autora: Bc. Petr Lukeš
Osobní číslo: P11000674

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Petr Lukeš

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl nejprve poděkovat RNDr. Mgr. Tomáši Vágaiovi, který přijal moji žádost o doprovázení při tvorbě této diplomové práce a stal se tak jejím vedoucím. Děkuji, že svůj přehled v této problematice vstúpil do práce formou podnětných nápadů, připomínek a komentářů.

Sluší se také poděkovat mojí rodině, snoubence a přátelům, za jejich podporu a pomoc. Velice si toho vážím a uvědomuji si jejich existenci jako důležitý stavební kámen, nejen pro tuto práci

Konečně přísluší dík všem učitelům, kteří byli nápomocni mému terénnímu výzkumu na jednotlivých školách, že neváhali podělit se o své nápady a pedagogické zkušenosti.

Anotace

Diplomová práce na 99 stránkách (včetně 7 grafů, 5 obrázků a 14 tabulek) se zabývá problematikou regionálního rozvoje, konkrétně vazbou strategických rozvojových dokumentů a dokumentů kurikulárních. V rámci strategických rozvojových dokumentů je řešen význam vzdělanosti, jakožto důležitého faktoru regionálního rozvoje a na druhou stranu je řešeno, jak je k regionálnímu rozvoji přistupováno ve výuce na ZŠ, především ve výuce zeměpisu. Tato provázanost nám otevírá možnosti konfrontace, kterou otevíráme ve vybraných regionech zkoumáním školních vzdělávacích programů, a také průzkumem na vybraných školách.

Klíčové pojmy: region, regionální rozvoj, kurikulum, Strategie regionálního rozvoje, RVP, ŠVP, vzdělávání, inovace, Jilemnicko, Novopacko, Liberec

Summary

Diploma thesis which has got 99 pages (including 7 graphs, 5 pictures and 13 charts) is concentrating on issues of the regional development. It mainly points out the connection of strategic developmental documents and curriculum papers. Within the strategic developmental documents the thesis evaluates the importance of education as it is a relevant factor of regional development. On the other side, the study as well shows the attitude of primary schools to this issue, especially in the teaching of Geography. This connection opens the chance of confrontation which we have in the selected areas by the research of the School Educational Programmes and by the study in selected educational institutions.

Key Words: region, regional development, curriculum, the Strategy of regional development, Framework Education Programme, education, innovation, Jilemnice region, the region of Nová Paka, Liberec.

Obsah

Úvod.....	11
1. Cíl práce.....	13
2. Vymezení pojmů.....	14
2. 1. Regionální rozvoj.....	14
2. 2. Kvalita života.....	14
2. 3. Regionální disparity.....	16
2. 4. Regionální politika.....	16
2. 5. Top-down a bottom-up přístupy	16
2. 6. Endogenní regionální rozvoj.....	17
3. Regionální politika.....	18
3. 1. Vznik regionální politiky	18
3. 2. Legislativní vymezení.....	19
3. 3. Současný trend regionální politiky	20
4. Regionální politika ČR	22
4. 1. Základní principy SRR	23
4. 2. Cíle regionální politiky ČR.....	23
5. Regionální politika EU	24
5. 1. Fondy EU	25
5. 1. 1. Evropský fond pro regionální rozvoj (ERDF)	26
5. 1. 2. Evropský sociální fond (ESF).....	27
5. 1. 3. Fond soudržnosti.....	27
5. 1. 4. Evropský zemědělský fond pro rozvoj venkova (EAFRD)	27
5. 1. 5. Evropský rybářský fond (EFF)	27
5. 1. 6. Komunitární programy	27
5. 2. Cíle regionální politiky EU	28
5. 2. 1. Konvergence	29
5. 2. 2. Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost.....	30
5. 2. 3. Evropská územní spolupráce	30
5. 3. Programové dokumenty pro aplikaci regionální politiky EU v ČR.....	34
5. 3. 1. Vzdělání pro konkurenceschopnost	35
5. 4. Obraz reality čerpání peněz z EU	35
5. 4. 1. Pozastavení dotací do českého školství	36
5. 4. 2. Regionální operační program Severozápad	36
5. 5. Regionální struktura.....	36

6. Faktory regionálního rozvoje.....	38
6. 1. Lidské zdroje.....	39
6. 1. 1. Demografie a migrace.....	39
6. 1. 2. Vzdělávání	40
6. 1. 3. Sociální infrastruktura.....	43
6. 1. 4. Věda, výzkum a inovace	44
6. 2. Další faktory regionálního rozvoje	44
6. 2. 1. Veřejná správa	44
6. 2. 2. Dopravní infrastruktura.....	45
6. 2. 3. Ekonomika regionů.....	45
7. Implementace strategie RR.....	47
7. 1. Úrovně uplatňování regionální politiky	47
7. 2. Přínos strategie regionálního rozvoje	48
7. 2. 1. Monitoring	48
7. 2. 2. Tři strategické cíle	48
7. 2. 3. Zhodnocení operačních programů	48
7. 2. 4. Regionální konkurenceschopnost	49
7. 2. 5. Územní soudržnost	50
8. Zhodnocení významu vzdělanosti pro regionální rozvoj.....	51
8. 1. Inovace a vzdělání	51
8. 2. Teoretický rámec	52
8. 3. Strategické dokumenty a realita.....	52
9. Vzdělávací soustava České republiky.....	54
9. 1. Vzdělávací politika	55
9. 2. Kurikulární dokumenty.....	55
9. 2. 1. Rámcové vzdělávací programy.....	57
9. 2. 2. Školní vzdělávací programy	57
10. Vzdělávání a trh práce	58
10. 1. Místní vzdělávací klima.....	58
11. Zeměpis v kurikulárních dokumentech.....	60
11. 1. Zeměpis v rámcových vzdělávacích programech	60
11. 1. 1. Zeměpis ve školních vzdělávacích programech	61
12. Regionální rozvoj ve výuce	62
12. 1. Regionální tematika ve vybraných učebnicích	62
12. 1. 1. Nakladatelství Moby Dick	63

12. 1. 2. Nakladatelství Prospektrum	63
12. 1. 3. Česká geografická společnost (ČGS)	64
12. 1. 4. Nakladatelství Fraus	64
12. 1. 5. Regionální učebnice Deblínsko	64
12. 1. 6. Regionální učebnice Střední Krkonoše a Podkrkonoší.....	64
12. 2. Hodnocení	66
12. 2. 1. Hodnocení žáků	66
12. 2. 2. Učitelova autoevaluace	67
12. 2. 3. Vzdělávací výzkum PISA	68
13. Případové studie v regionech a vybraných školách	71
13. 1. Jilemnicko	71
13. 1. 1. Obecná charakteristika.....	71
13. 1. 2. Školství v Jilemnici.....	72
13. 1. 3. Vybrané školy	73
13. 2. Novopacko	75
13. 2. 1. Obecná charakteristika.....	75
13. 2. 2. Vybrané školy na Novopacku	76
13. 3. Liberec	78
13. 3. 1. Obecná charakteristika.....	78
13. 3. 2. Vybrané školy v Liberci	79
13. 4. Zhodnocení případových studií	80
14. Jak bych učil téma „Náš region“	82
14. 1. Projekt Kde žijeme?!	83
14. 2. Náš region	84
15. Závěr	86
15. 1 Předpokládané využití.....	87
16. Referenční seznam	88
16. 1. Tištěné zdroje.....	88
16.2. Internetové zdroje	90
16. 3. Použité učebnice	93
Seznam obrázků, tabulek a grafů	95
Seznam příloh	96
Přílohy.....	97

Seznam zkratek

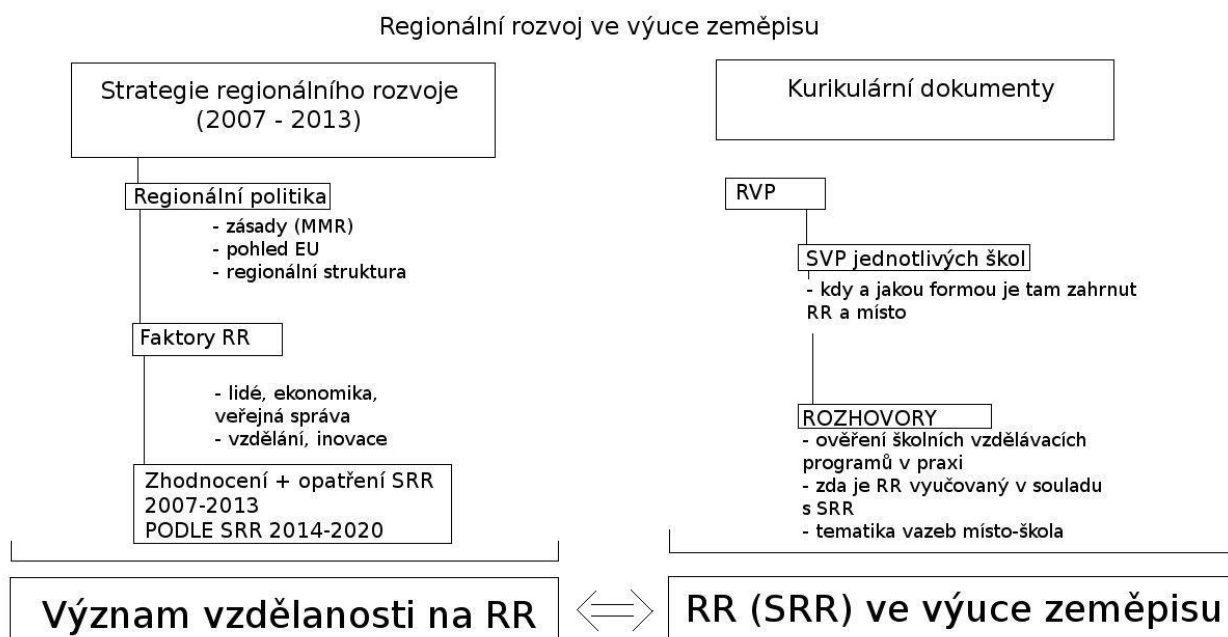
aj.	a jiné	mld.	miliarda
a kol.	a kolektiv	MMR	Ministerstvo pro místní rozvoj
apod.	a podobně	MPMR	Ministerstvo pro místní rozvoj
atd.	a tak dále	MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
cca	přibližně	např.	například
č.	číslo	NPRV	Národní program rozvoje vzdělávání
ČGS	Česká geografická společnost	NUTS	Nomenclature of Units for Territorial Statistics
ČR	Česká republika	NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
ČSAD	Česká státní autobusová doprava	obr.	obrázek
ČSÚ	Český statistický úřad	obyv.	obyvatel
DP	diplomová práce	OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
EAFRD	Evropský zemědělský fond pro rozvoj venkova	OP	Operační program
ERDF	Evropský fond pro regionální rozvoj	o.p.s.	obecně prospěšná společnost
ESF	Evropský sociální fond	ORP	Obec s rozšířenou působností
et al.	et alii (= a kolektiv)	OV	občanská výchova
EU	Evropská unie	r.	rok
HDI	Human development index	resp.	respektive
HDP	hrubý domácí produkt	RNDr.	doktor přírodních věd
HNP	hrubý národní produkt	RR	Regionální rozvoj
ICT	Informační a komunikační technologie	RVP	Rámcový vzdělávací program
Kč	Koruna česká	s.r.o.	společnost s ručením omezeným
KK	klíčové kompetence	stol.	století
km	kilometr	s.	strana
KRNAP	Krkonošský národní park	SRR	Strategie regionální rozvoje
m n. m.	metrů nad mořem	SUR	Strategie udržitelného rozvoje
max.	maximálně	ŠVP	Školní vzdělávací program
Mgr.	Magistr	tab.	tabulka
mil.	milión	tzv.	tak zvaný
min.	minimálně	VB	Velká Británie
PISA	Programme for International Student Assessment	VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
PPP	public-private partnership	ZŠ	základní škola

Úvod

Diplomová práce s názvem Regionální rozvoj ve výuce zeměpisu volně navazuje na práci bakalářskou, která nese název Endogenní rozvoj regionu Frýdlantsko na příkladu Jindřichovic pod Smrkem.

Rozhodli jsme se tematiku regionálního rozvoje, která byla po odborné stránce rozpracována právě v bakalářské práci, konfrontovat se situací ve školství. Pro vypracování bylo vytvořeno vstupní schéma očekávané provázanosti teoretického podkladu regionálního rozvoje (SRR a SUR) a kurikulárních dokumentů. Kurikulární dokumenty zahrnují Rámcové vzdělávací programy, jejichž transformací vytvářejí školy svoje vlastní vzdělávací programy. Ty, spolu s vlastním terénním průzkumem na vybraných školách, nám byly důležitým zdrojem informací vzhledem k vytváření obrazu o zařazování tematiky regionálního rozvoje do hodin zeměpisu na základních školách.

Graf 1 *Vstupní schéma provázanosti stěžejních kapitol DP*



Zdroj: vlastní

V první části práce analyzujeme rozvojové dokumenty, které se promítají ve třech základních úrovních, a to je úroveň obecní, případně regionální, úroveň státní a konečně úroveň nadnárodní, která je reprezentovaná především politikou Evropské unie. V rámci analýzy se snažíme o zhodnocení, jakou roli hraje vzdělanost právě na regionálním rozvoji, jak je k problematice vzdělanosti v rámci rozvojových strategií přistupováno a konečně jaká

opatření a možnosti pro zlepšení vzdělávání v ČR ze strategických rozvojových dokumentů plynou.

Druhá část se týká výhradně školství a věcí s tím spojených. Analýze podrobuje rámecové vzdělávací programy, vydané Výzkumným ústavem pedagogickým, stejně jako školní vzdělávací programy, jejichž vypracování je plně v kompetencích samotných škol. Pro praktickou část práce jsme vybrali tři regiony – Jilemnicko, Novopacko a Liberec, na jejichž území jsme zvolili jednotlivé školy, v rámci nichž jsme vypracovali případové studie zaměřené na konkrétní aplikaci regionálního rozvoje v hodinách zeměpisu. Vznikla tak pestrá síť nápadů a podnětů, jak k tematice regionálního rozvoje ve výuce přistoupit. Cílem práce tedy není vyvození obecně platného závěru, nýbrž zhodnocení možností přístupu, jakožto zdroj pro samotné učitele zeměpisu.

Kromě přílohy vlastní návrhu tematického plánu pro výuku zeměpisu, přikládáme v závěru práce zcela konkrétní ukázkou výuky „Našeho regionu.“ Konečně snaha o aplikaci induktivního přístupu do výuky je v souladu s uznávanou Piagetovskou teorií stádií kognitivního vývoje (viz. příloha 4), tudíž by z hlediska didaktiky neměla být opomíjena.

Práce tak zjišťuje, jak je ve výuce na běžných základních školách pohlíženo na region, ve kterém samotná škola stojí. Škola však není pouze institucí, díky níž dochází k přenosu znalostí na žáky, ale škola vytváří přirozené centrum vzdělanosti, znalostí a dovedností a tím vytváří také živnou půdu pro šíření inovací. Zřizovatelem základní školy je obec, proto jsou vzájemné vazby obce a školy velice důležité a projevují se logicky také na růstu a rozvoji obce.

Kde jinde, než v rámci základního edukačního procesu, by si měl lidský jedinec utvářet povědomí o „světě kolem,“ a to především, s odkazem opět na Piageta, v kognitivním poznávání skrze konkrétní operace vycházející z induktivního přístupu. Konečně to budou právě současní žáci, kteří budou přímo, skrze zapojení se v politice, na trhu práce, stejně jako na poli sociálním, ovlivňovat region a jeho rozvoj.

1. Cíl práce

Ověření, jakým způsobem je regionální rozvoj vyučován v hodinách zeměpisu na základních školách ve vybraných regionech. Průzkum, v jaké míře je vyučován regionální rozvoj v souladu se strategiemi regionálního rozvoje.

Požadavky:

1. rešerše odborné literatury, národního a školních vzdělávacích programů a rozvojových dokumentů
2. výběr a charakteristika příkladových území
3. terénní sběr dat
4. analýza a srovnání regionálního rozvoje ve strategických rozvojových dokumentech se stavem v kurikulárních dokumentech
5. závěry, doporučení a předpokládané využití průzkumu

Metody:

Rešerše a studium zdrojů, terénní průzkum na vybraných školách, analýza a následná syntéza problematiky.

2. Vymezení pojmů

Nejprve se budeme věnovat tématům, která vytvářejí pomyslnou kostru celé naší tematiky. Rámcově jsou zakotveny ve strategickém dokumentu, který se nazývá Strategie regionálního rozvoje vydávané Ministerstvem pro místní rozvoj České republiky. Dalším důležitým dokumentem je Strategie udržitelného rozvoje, který vydává Ministerstvo životního prostředí a schvaluje ho Vláda ČR. K tomu si ujasněme několik stěžejních termínů.

2. 1. Regionální rozvoj

Regionální rozvoj znamená zvyšování bohatství a životních podmínek v regionech (Tödling, 2009). MMR tento termín definuje takto: „*Pojmem regionální rozvoj rozumíme růst socioekonomického a environmentálního potenciálu a konkurenceschopnosti regionů vedoucí ke zvyšování životní úrovně a kvality života jejich obyvatel. V tomto ohledu jde o dynamický a vyvážený rozvoj regionální struktury příslušného územního celku a jeho částí (regionů, mikroregionů) a odstraňování popřípadě zmírňování regionálních disparit.*“ (MMR 2006) Pro regionální rozvoj jsou tedy typická slovesa zvýšit, růst, či zlepšit. Tödling (2009) spatřuje potřebná zlepšení v oblastech výroby, zaměstnanosti a také příjmů, ale nemůžeme vynechat samozřejmě i oblasti jako politické, ekologické a sociální podmínky těchto území. Krejčí a kol. (2010) si v tomto směru kladou otázku, jak region patřičně vymezit – produkt vztahů vytvářený rozmanitými prostorovými interakcemi, region jako subjekt, který vytváří „zastřešení“ pro kooperaci obcí (tím máme na mysli dobrovolné svazky obcí, např. svazek obcí Jilemnicka¹), nebo zkrátka region, jako prostor pro realizaci konkrétní regionální politiky? Pro další potřeby této práce nepotřebujeme striktní definici regionu, protože někdy může být příliš úzká a někdy naopak příliš obecná. Co je při chápání regionu důležité, je, že se jedná o dynamický prostorový systém, který je tvořen sítí vztahů a interakcí, jak jevů přírodních, tak i sociálně-ekonomických (Krejčí a kol. 2010).

2. 2. Kvalita života

V obou strategických dokumentech (SRR i SUR) se hojně užívají termíny životní úroveň a kvalita života. Problém je, že i přes četnost použití nejsou v celém dokumentu

¹ Svazek obcí Jilemnicka vykazoval v roce 2012 relativně různorodé aktivity – založení společnosti Krkonošské metro o.p.s., projekt Komunitní kompostování na Jilemnicku, Dny polsko-české kultury, nebo již tradiční organizace Krakonošových letních podvečerů.

definovány. Z kontextu vyplývá, že životní úroveň se dá alespoň orientačně měřit (např. pomocí HDP na osobu, nebo podle míry nezaměstnanosti). ČSÚ používá termín životní úroveň jako název kapitol zabývajících se příjmy a výdaji, spotřebou a náklady domácností. Naproti tomu kvalita života je ve strategických dokumentech používána spíše jako subjektivní pojem znamenající určitou „pohodu“ jednotlivce (případobně s anglickým výrazem well-being). Zkusme toto vymezení blíže identifikovat.

Andráško (2007) vidí kvalitu života jako: *„Kvalitativní ohodnocení lidského života, v subjektivní rovině vyjádřeno jako pocit štěstí nebo spokojenosti, které je výsledkem vlivu a vzájemné interakce 13 externích (environmentálních, ekonomických a sociálních) a interaktivních (psychologických) faktorů na život.“*

Termínu kvalita života se věnuje rovněž Murgaš, a ačkoli sám připouští problematičnost definování, nabízí toto vymezení (2012, s. 26): *„Kvalitu života jednotlivce tvoří psychologická, somatická, religiózní, sociální a ekonomická dobra, ústící do subjektivního pocitu spokojenosti nebo štěstí – konfrontovaná se zdravotními, sociopatologickými, ekonomickými a environmentálními zly, přičemž tato konfrontace probíhá v prostorově diferencovaném vnějším prostředí.“* Ono „dobro“ tvoří prosperita, chápána jako suma všech pozitivních hodnot, nejen materiální povahy a zlo představuje deprivace, opět zastoupené faktory jak materiální, tak i nemateriální povahy (Murgaš 2012). Důležité je k tomu zdůraznit, že v tomto pohledu se jedná o kvalitu života jednotlivce, nicméně ve své práci se dále věnuje i hodnocení a měření kvality života, které tak musí získat kvantifikovatelné indikátory. Proto se objevuje indikátor HDI (Human Development Index), po česku index lidského rozvoje. Pro jeho výpočet sledujeme střední délku života, míru gramotnosti a HDP v přepočtu na jednoho obyvatele a může tak porovnávat kvalitu života např. pro kraje, nebo města.

Tab. 1 Kvalita života ve městech ČR v roce 2010

Pořadí	Město	Body
1.	Hradec Králové	88,83
2.	Praha	88,73
3.	Pardubice	85,41
4.	Písek	85,39
5.	České Budějovice	85,12
6.	Plzeň	84,80
7.	Mladá Boleslav	84,68

8.	Brno	84,23
9.	Havlíčkův Brod	84,14
10.	Tábor	83,92

Zdroj: Šámalová, Damborský (2010) in Murgaš (2012, s. 37)

2. 3. Regionální disparity

Termín disparita často v odborném textu nepřekládáme, jelikož překladem z jednoho jazyka do druhého mohou vzniknout odchylky, které by na první pohled zanedbatelného charakteru, mohou nechat vzniknout rozdílnosti markantnější povahy. Přesto pojmem disparita rozumíme nerovnost obecně, nebo nepoměr různých jevů (Diderot 2000). Autoři Kutcherauer et al (2010) disparitu chápou jako každou rozdílnost či nerovnost, jejíž identifikace a srovnávání má nějaký smysl, ať jde již o smysl sociální, ekonomický, či politický. Regionální disparitou pak rozumíme rozdílnost nebo nepoměr různých jevů či procesů mající jednoznačné územní umístění a vyskytující se alespoň ve dvou entitách této územní struktury (Kutcherauer et al., 2010). Za disparity ovšem nepovažujeme rozlišnosti, které plynou z rozdílných podmínek jednotlivých regionů, např. vesnice a město, jádrová a marginální oblast (MMR 2006). MMR (2006) k tomu ještě dodává, že tyto rozdíly jsou celospolečensky pokládány za nežádoucí.

2. 4. Regionální politika

Regionální politika představuje úsilí, které společnost vyvíjí, aby došlo ke zmenšení regionálních rozdílů (Wokoun a kol. 2008). Blažek a Uhlíř (2002) představují regionální politiku jako soubor sociálních a ekonomických politik, díky němuž se snaží stát dosahovat vytyčených národních cílů, jako jsou ekonomický růst, udržitelný rozvoj, sociální a ekonomická stabilita, nebo také dosažení rovnosti šancí obyvatel například v rozdělování příjmů. Regionální rozdíly v socioekonomické oblasti se mohou v celkovém hospodářském rozvoji projevit formou sociálních nepokojů a politických konfliktů a proto byla mnohdy preferována politika, která měla za cíl zmírnění, či v krajním případě úplné odstranění regionálních rozdílů (Wokoun a kol. 2008).

2. 5. Top-down a bottom-up přístupy

Ani jeden z přístupů, top-down či bottom-up, nepředstavují jedinou možnost a východisko, které by vedlo ke stabilní ekonomice země a hospodářskému růstu. Nabízíme je jako konfrontaci, která nám ukazuje rozdíly v pojetí. Tyto pojmy se povětšinou v literatuře

nepřekládají, nicméně pro vysvětlení se pokusíme je objasnit. Bottom-up představuje koncept rozvoje zdola nahoru. Je z velké části zahájena prováděním místními subjekty, jeho orientace směřuje na potřeby místního obyvatelstva a do značné míry vychází právě od místních činitelů a zdrojů – nikoli však výhradně (Tödling, 2009). Naproti tomu koncept top-down vychází z toho, že regionální rozvoj je navržen a realizován centrální vládou nebo externími aktéry, a proto klade důraz na vnější činitele, jako meziregionální obchod nebo mobilitať už kapitálu, pracovních sil, či technologií mezi jednotlivými regiony a zeměmi (Tödling, 2009). I v naší práci se nám tyto dva přístupy budou neustále konfrontovat. Vezměme si například výše vysvětlený pojem regionální politika. I když je cíl zaměřen na region, tak samotným aktérem, který dává věci do pohybu, je stát. Z tohoto pohledu by se jednalo o přístup top-down. Ve většině případu se jedná o kombinaci obou přístupů, potažmo funkční provázanost obou přístupů. Jako příklad si vezměme školu. Škola může fungovat jako centrum pro šíření vzdělanosti v obci, v regionu. Nicméně různá nařízení a vyhlášky jsou v rukou státu, tedy dopad na školu mají „seshora.“ Můžeme tak říci, že jeden přístup by bez druhého prakticky nemohl v prosperující společnosti existovat.

2. 6. Endogenní regionální rozvoj

Endogenní rozvoj konceptuálně vychází z principu bottom-up. Endogenní přístup regionálního rozvoje má svou podstatu ve využití vlastních regionálních hospodářských, sociálních a přírodních zdrojů (Dunford, 2009). V první řadě jde tedy o maximální využití vnitřního rozvojového potenciálu daného regionu a až v druhé řadě existuje možnost využít externích zdrojů, především od státu, které jsou většinou praktikovány ve formě dotací, nebo různých daňových zvýhodnění (Sucháček, 2008). Endogenní přístup tedy neznamená odmítnutí externí pomoci, ale ta následuje až po projevení vlastní iniciativy z lokálních zdrojů. Regionální rozvoj je tak zahájen a prováděn místními a regionálními aktéry místo ústřední vlády, nebo externí agentury a je orientován na potřeby a cíle obyvatel regionu (Tödling, 2009).

3. Regionální politika

Na celém světě neexistuje stát, který by byl, co se týče hospodářské vyspělosti jednotlivých území, absolutně homogenní. Naopak existují regiony, které jsou vysoce prosperující a pro tato území je tak charakteristická vysoká životní úroveň. K nim se však v tomtéž státě najdou vždy jakési protipóly – regiony s vysokou nezaměstnaností, slabší ekonomikou a s tím spojenými sociálními problémy a nepokoji. Tyto zmíněné nerovnosti vedly stát k zavedení opatření na snížení rozdílů nerovností formou podpory zaostalých regionů.

Obecný cíl regionální politiky je, aby měly regiony stejné šance a také možnosti a aby byl plnohodnotně využit jejich přírodní, hospodářský a také demografický potenciál. (Garep 2009) Ovšem pro vytvoření rovných šancí pro obyvatele všech obcí a regionů nestačí vytvoření tržního prostředí – to vedlo v mnoha regionech naopak k vytvoření a prohloubení disparit, kvůli špatné adaptabilitě regionu (Blažek 2007) – ale stát musí přijímat opatření vedoucí ke zmírnění těchto disparit nejen na úrovni státní, ale také na úrovni nadnárodní a nesmí vynechat také úroveň regionální. (Garep 2009)

3. 1. Vznik regionální politiky

Jakési předchůdce pro dnešní pojetí regionální politiky, tak jak jsme si ji vysvětlili, můžeme spatřovat již v Římské říši (Hájek 2011). Jedná se spíše o prvky regionální politiky, bez vybudování konkrétní strategie. Nicméně zpřístupnění a propojení regionů (provincií) vybudovanými silnicemi, které ačkoli měly původně význam vojenský, přinesly s sebou i rozvoj obchodu, nebo například výstavba technické infrastruktury – vodovody (akvadukty), kanalizační systémy – to jsou faktory, který bychom mohli označit v dnešním pohledu, jako faktory regionálního rozvoje. (Hájek 2011)

Co se však týče novodobé historie, můžeme počátek regionální politiky datovat do období hospodářské krize ve Velké Británii, jedná se o 30. léta 20. století. (Hájek 2011) Hospodářská krize se dotkla především tradičních průmyslových regionů a měla za následek razantní zvýšení nezaměstnanosti, které se výrazně lišilo v jednotlivých regionech – např. v Londýně byla nezaměstnanost 12,4%, oproti tomu však ve Walesu čísla udávající

míru nezaměstnanosti stoupala až k hodnotám 37,3%. (Floud 1994² in Pinkava 2007)
V příložené tabulce můžeme vidět rozdíly v jednotlivých regionech Velké Británie v letech 1929, 1932 a 1936.

Tab. 2 Míra nezaměstnanosti v regionech VB v letech 1929-1936

Oblast	1929	1932	1936
Londýn	4,7	12,6	6,4
Jihovýchod	3,3	12,0	5,0
Jihozápad	6,0	14,8	7,1
Střední Anglie	9,5	21,2	8,6
Severovýchod	12,6	29,8	17,5
Severozápad	12,8	26,8	16,4
Skotsko	10,9	25,9	15,8
Wales	18,1	37,3	29,0
Severní Irsko	13,7	25,9	19,6

Zdroj: Floud 2004³ in Pinkava 2007

Právě kvůli těmto regionům s tradičními odvětvími, jako těžba uhlí, či hutnictví, byl přijat Zákon o speciálních územích, díky němuž mělo dojít v rámci regionální politiky především ke zlepšení dopravní infrastruktury a později obdržely postižené regiony finanční pomoc a navíc jim další zákon (v roce 1963) umožnil daňové odpisy při investicích do strojírenství (Hájek 2011).

3. 2. Legislativní vymezení

U nás, stejně jako v ostatních postkomunistických zemích, dochází k implementaci regionální politiky až vlivem socioekonomických změn koncem 80. let 20. století s přechodem na tržní hospodářství. (Hájek 2011) Základní kámen byl pomyslně postaven zákonem 2/1969 Sb., týkající se zřízení ministerstev a dalších orgánů státní správy, podle něhož se stává ústředním orgánem státní správy ve věcech regionální politiky MMR. (MMR 2006) Nicméně nutné legislativní podpory se regionální politika v ČR dočkala až v roce

² FLOUD, Roderick; McCLOSKEY, Donald. The Economic History of Britain since 1700, volume 2: 1860-1939. Cambridge, Cambridge University Press, 1994, 510 s. ISBN 0-521-41499-7, str. 374.

³ FLOUD, Roderick; JOHNSON, Paul. The Cambridge Economic History of Modern Britain, Volume II: Economic Maturity, 1860-1939, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, 552 s. ISBN 0-521-82037-5, str. 349.

1998 - zákonem č. 272/1996 Sb. byl svěřen samotný výkon státní správy ve věcech regionální politiky Ministerstvu pro místní rozvoj⁴. (Garep 2009)

Stěžejní normou regionální politiky je v ČR zákon č. 248/2000 Sb., o podpoře regionálního rozvoje, který jako jediný normativní dokument v ČR definuje pojem „region“. (Garep 2009) Zákon je nosný také vzhledem k tomu, že vymezuje působnost MMR, krajů a obcí při podpoře regionálního rozvoje a z pohledu regionální politiky EU jsou podstatné paragrafy 15-18, kde jsou definovány tzv. regiony soudržnosti, jejichž územní vymezení odpovídá územním statistickým jednotkám NUTS 2. (Garep 2009)

3. 3. Současný trend regionální politiky

Pro konkrétní regionální politiku je přirozeně důležité jak je nastaven současný obecný rámec, jaké trendy v socioekonomickém a politickém systému převládají. Blažek s Uhlířem (2011) označují současné období regionální politiky za eklektické. Eklektický znamená podle slovníku: *„čerpající primárně z cizích pramenů, z nichž si vybírá, co mu vyhovuje; málo originálně kreativní.“* (Diderot 2000) Nebudeme se zde podrobněji zabývat konkrétními teoriemi regionálního rozvoje, patřičný důraz jim byl věnován v bakalářské práci – Lukeš (2011). Pro srovnání současného trendu regionální politiky pouze připomeňme politiku vycházející z neoliberálních přístupů, kde dominují opatření stimulující lokální aktivitu (např. podpora malého a středního podnikání) a politiku vycházející z keynesiánství, kde je politika řízena spíše centrálně (např. relokační podniků a institucí do zaostalých regionů) (Blažek, Uhlíř 2011).

Trendem regionální politiky tohoto století je podle Blažka a Uhlíře (2011) využití a mobilizace místního rozvojového potenciálu. V bakalářské práci jsme často vycházeli právě z autorů Blažka a Uhlíře (2002), nicméně regionální politika je velice dynamický proces a proto bylo zapotřebí sáhnout po zahraničních autorech, kteří byly v regionální politice o několik kroků napřed - Tödling 2009, Dunford 2009, Ray 2008, MacKinnon, Cumbers a Chapman 2002, Bathelt, Malmberg a Maskell 2004 a další. Nepovažujeme to však za zaostalost našeho myšlení a jednání, ale spíše je to důsledek dlouholetého centrálně plánovaného hospodářství a tím velice pozdní docílení hospodářské transformace. Stěžejním tématem byl endogenní rozvoj, konkrétně ověření, jakým způsobem jsou teorie

⁴ Pojem regionální politika byl legislativně zakotven až usnesením vlády č. 235/1998, kde vláda v Zásadách regionální politiky ČR vymezila realizaci regionální politiky do dvou úrovní – státní a regionální (Garep 2009)

endogenního rozvoje regionů a teorie učících se regionů aplikovatelné a aplikované v praxi. Blažek a Uhlíř v rozšířeném vydání svých Teorií regionálního rozvoje (2011) považuje právě endogenní rozvoj za hlavní podstatu v současném trendu regionální politiky, kdy za klíčová slova v tomto procesu jsou pojmy jako inovace, znalostní ekonomika a konkurenceschopnost.

V tomto pojetí dochází současně ke stírání rozdílů mezi úrovněmi regionální (lokální) a státní politiky a naopak převládá snaha obě úrovně politiky sjednotit v regionálním kontextu. (Blažek, Uhlíř 2011) Tuto otázku otevírá již Ray (2008), který v rámci koncepce neo-endogenního rozvoje mluví o tzv. globalizační strategii. Skrze propojení lokálních otázek a problém s globální vizí, spatřuje Ray (2008) způsob socioekonomické regenerace, která se zakládá na lokální aktivitě (vzbuzení místního endogenního potenciálu), ale využívá zároveň podpory globálních intervencí. Nicméně autoři Hynek a kol. (2010), kteří se tematikou neo-endogenního rozvoje zabývají, k tomu ještě dodávají, že trvale udržitelné iniciativy nemohou být právě bez zapojení vnitřního potenciálu úspěšné.

4. Regionální politika ČR

Ačkoli máme oddělené podkapitoly regionální politika ČR a regionální politika EU, je nutné konstatovat, že naším vstupem do této nadnárodní organizace, která je jak hospodářskou, tak i politickou unií, není možné tyto politiky chápat odděleně. Provázanost neznamená bezmeznou závislost, spíše funguje na bázi doporučení, které EU dává jednotlivým členským státům. Základním dokumentem regionální politiky ČR na úrovni státu je Strategie regionálního rozvoje. (MMR 2006) „*Strategie regionálního rozvoje ve svém pojetí respektuje cíle regionální politiky Evropské unie a předpokládá maximální míru využití všech možností, které České republice z členství v Evropské unii vyplývají.*“ (MMR 2006, s. 5). Tato věta zní velice idealisticky, avšak nutno připomenout, že strategické dokumenty mají konceptuální charakter, kde se dá očekávat snaha o vytváření jakéhosi ideálního stavu. Pro větší objektivitu práce, nastiňujeme pohled samotné realizace programových dokumentů v politice ČR – např. kapitola 8. 3, nebo 5. 4.

Regionální politika ČR je realizována na jednotlivých úrovních, přičemž platí princip subsidiarity, podle něhož má rozhodování a odpovědnost ve veřejných záležitostech probíhat na nejnižším stupni veřejné správy, dá se říci, který je nejbližší občanům (Wokoun a kol. 2008). Z hlediska tohoto principu je realizace rozvojových aktivit vykonávána na místní, regionální nebo resortní úrovni a financování se děje buď v rámci národních rozvojových programů nebo v rámci operačních programů s využitím prostředků strukturálních fondů Evropské unie (MMR 2006). Realizace regionální politiky ČR je podle MMR (2006, s. 6) rozdělena na úrovně:

- *regiony soudržnosti (NUTS 2) – statistické oblasti,*
- *kraje (NUTS 3) – vyšší územní samosprávné celky,*
- *okresy – regionální jednotky pro stanovení regionů se soustředěnou podporou státu,*
- *správní obvody obcí s rozšířenou působností (SO ORP) – správní okrsky,*
- *obce – obecní a městské úřady.*

Vymezili jsme si úrovně realizace, ale pro samotnou realizaci regionální politiky musí být splněny tři základní předpoklady, a to existence meziregionálních rozdílů, politické vůle problémy řešit a logicky také ekonomických možností, které umožní problémy řešit (Garep 2009).

4. 1. Základní principy SRR

V předchozí kapitole jsme zmínili princip subsidiarity, to je však obecný princip uplatňování politiky z hlediska úrovně plnění. Základní principy regionální politiky ČR zakotvené v SRR jsou solidarita, soudržnost, růst, konkurenceschopnost a udržitelnost. Solidarita jako taková se týká mimoekonomických záležitostí, avšak ve výsledku by měla v dlouhodobé časové perspektivě přinášet kladné hospodářské efekty i samotným poskytovatelům podpory (MMR 2006). Úkolem soudržnosti je vytvoření rovných příležitostí pro rozvoj všem regionům, reprezentovaných infrastrukturou, jak dopravní, tak také sociální, správní, informační, nebo vzdělávací (MMR 2006).

Jako další zmíníme princip udržitelnosti, neboť ten je podle SUR (2004) klíčový ve vazbě i na další dva principy – růst a konkurenceschopnost. Cílem regionální politiky by totiž měla být propojenost všech jeho složek, v tomto případě dosažení udržitelnosti spočívá v zajištění rovnováhy mezi základními třemi pilíři, konkrétně ekonomickým, sociálním a environmentálním⁵ (SUR 2004). Posilování konkurenceschopnosti je dle SUR (2004) hlavní výzvou ekonomického pilíře. A konečně princip růstu se netýká jenom oblasti ekonomické, nýbrž zahrnuje i oblast environmentální a také kvalitu života obyvatel ČR (MMR 2006).

4. 2. Cíle regionální politiky ČR

Globálně pojatý cíl regionální politiky ČR byl definován jako: „*vyvážený, harmonický a udržitelný rozvoj regionů, který povede ke zvyšování úrovně kvality života obyvatelstva*“ (MMR 2012, s. 12). Ten měl být realizován ve třech strategických cílech.

1. Rozvojově zaměřený cíl – zvýšení ekonomického potenciálu a konkurenceschopnosti, tak aby se regiony ČR dostaly na úroveň vyspělých regionů Evropy (MMR 2006).
2. Disparitně zaměřený cíl – odstraňování nežádoucích a nepřiměřených rozdílů mezi regiony, ale současné zachování funkčních specifik jednotlivých regionů (MMR 2006).

⁵ K tomuto definování udržitelného rozvoje došlo na Světovém summitu o udržitelném rozvoji, který se konal v roce 2002 v Johannesburgu a heslem bylo příznačně lidé, planeta, prosperita (SUR 2004, s. 3).

3. Instrumentální cíl – zajištění strategie z hlediska finančního a institucionálního (MMR 2006).

5. Regionální politika EU

Česká republika je od roku 2004 pevnou součástí celku, který je důležitým globálním aktérem a z historického pohledu je jeho vývoj velice dynamický. Evropská unie, jakožto nadnárodní organizace, přímo ovlivňuje jak ČR celkově, tak samozřejmě i regionální politiku naší země. Jelikož existují přesahy mezi evropskou regionální politikou a regionální politikou ČR, je nutné zabezpečit souhrnné cíle, priority a problémové okruhy (MMR 2006).

Aby mohla EU fungovat jako celek, musí být jakási starost o méně rozvinuté státy, či méně rozvinuté regiony států mezi hlavními cíli politiky EU (Baldwin 2008). Snaha o rozvoj znevýhodněných regionů byla zpočátku existence EU v rukách národních vlád, teprve přistoupením Irsku⁶ bylo rozhodnuto o založení Evropského fondu regionální rozvoje – ERDF (Baldwin 2008). Činnost fondu však měla po delší dobu pouze vnitrostátní charakter, takže dopad na evropskou, nadnárodní úroveň byl malý (Evropský parlament 2009). Podle Wokouna a Kantora (2003, s. 19) je regionální politika v EU prováděna na třech základních úrovních:

- úroveň nadnárodní (regionální politika je prováděna relativně nezávisle přímo Evropskou unií)
- úroveň národní (regionální politika je však silně diferencovaná, neboť je uskutečňovaná jednotlivými členskými zeměmi. Postupně však přejímající některá společná pravidla)
- úroveň regionální (její význam v politice EU je dlouhodobě posilován)

Evropská unie, jako garant nadnárodní úrovně, ukazuje důležitost této úrovně tím, že z této pozice je možno konkrétně vymezit to, co je považováno za regionální problém, jeho závažnost a tím také možnosti, jak tyto problémy řešit (Wokoun, Kantora 2003).

⁶ K přistoupení Irsku do EU došlo v roce 1973 – ERDF byl založen v roce 1975 a vznikl, aby redistribuoval peníze nejchudším regionům Irsku. (Vláda České republiky 2005-2013) K výraznému zvýšení rozpočtu na podporu znevýhodněných regionů došlo až přistoupením Řecka, Španělska a Portugalska v roce 1986. (Baldwin 2008)

Nepostradatelná se nadnárodní úroveň jeví také kvůli vytvoření ekonomické a monetární unie (Wokoun, Kantora 2003).

Z hlediska funkčnosti se regionální politika EU opírá především o investice (Evropská komise 2013). Oblastmi, které se těší podporou politiky EU, jsou např. vznik nových pracovních míst, konkurenceschopnost, hospodářský růst, vyšší kvalita života a udržitelný rozvoj (Evropská komise 2013).

Jedním z cílů regionální politiky EU je snížit velké hospodářské, sociální a územní rozdíly, které stále ještě existují mezi různými regiony Evropy (Evropská komise 2013). Současné politiky regionálního rozvoje totiž směřují k vytváření decentralizované „Evropy regionů“ a tomu přizpůsobují i své rozvojové strategie (Ray, 2008). Regionální politika Evropské unie je také nazývána politika hospodářské a sociální soudržnosti, protože je jakýmsi odrazem principu solidarity⁷ uvnitř Evropské unie, neboť rozvoj chudších států a regionů je ve velké míře dotován bohatšími státy (Vláda České republiky 2005-2013). Konkrétně na podporu mohou dosáhnout regiony členských států, které nedosahují 75% průměru úrovně HDP Evropské unie na osobu, regiony se sociálními problémy a poškozeným životním prostředím (Vláda České republiky 2005-2013). Ponechat rozdíly mezi regiony svému osudu, by mohlo ohrozit základy EU, např. jednotný trh a její měnu euro (Evropská komise 2013).

5. 1. Fondy EU

Evropská unie uvolňuje finanční prostředky pro znevýhodněné regiony členských států ve výši přibližně jedné třetiny rozpočtu EU (Baldwin 2008). Bližší údaje nabízíme v tabulce 4. Jelikož nejde o cifru nikterak malou, probíhají na téma rozdělování finančních prostředků velké diskuse, které jsou ovlivněné také rozrůstáním členské základny EU. Návrh finančního plánu pro současné období, 2007-2013, vzešel od Evropské komise v roce 2005.⁸

Návrh regionální politiky doznal v roce 2005 dvou zásadnějších reforem (Baldwin 2008). První z nich je větší a jasnější zakomponování politiky soudržnosti do národních a regionálních rozvojových programů, neboli zabezpečení souladu mezi politikou soudržnosti

⁷ Viz. kapitola 5. 2.

⁸ Samotné schválení finančního plánu pro období 2007-2013 proběhlo na summitu EU v prosinci 2006 (Baldwin 2008).

a politikami samotných států EU a druhá oblast reformy se týká místní kontroly nad finančními prostředky (Baldwin 2008). To znamená decentralizaci odpovědnosti za finanční řízení a kontrolu a také posunutí základních rozhodnutí na nižší rozhodovací úroveň (Baldwin 2008). Tato decentralizace odpovědnosti jde ruku v ruce s tím, co říkají Blažek a Uhlíř (2011, s. 260), že současná regionální politika klade důraz především na mobilizaci místních aktiv posilování endogenního rozvojového potenciálu.

Věnujme se však nyní jednotlivým fondům EU, které jsou považovány také za hlavní nástroje regionální politiky EU. Jelikož se fondy v určitých oblastech překrývají, neboť mají obdobné oblasti zaměření, je i dělení podle jednotlivých zdrojů nepatrně odlišné. Využijeme asi nejjednoznačnější rozdělení od Vlády České republiky (2005-2013) podle níž se tyto nástroje regionální politiky EU dělí na dva strukturální fondy (Evropský fond pro regionální rozvoj a Evropský sociální fond) a Fond soudržnosti (neboli tzv. Kohezní fond). Dále existují Fondy pro zemědělce a rybáře a tzv. Komunitární programy, které mají také charakter fondů⁹ (Vláda České republiky 2005-2013).

5. 1. 1. Evropský fond pro regionální rozvoj (ERDF)

Slouží k financování investičních projektů a dopomáhá tím snižovat nerovnosti v zaostávajících regionech a upadajících průmyslových oblastech (Vláda České republiky 2005-2013). Mezi výdajové priority patří financování zlepšení infrastruktury, ale podstatné jsou také investice vytvářející pracovní místa a investice na podporu malým firmám (Baldwin 2008). V současném programovém období se z fondu ERDF hradí ve značné míře např. budování čistíček odpadních vod, úpravy koryt řek, regenerace brownfields, nebo výstavba silnic a železnic (Vláda České republiky 2005-2013). Příkladem z okolí může být železniční trať Liberec – Harrachov¹⁰, kde jsou pro letošní rok v plánu nepostradatelné

⁹ Dle Baldwina (2008) je vymezeno pět fondů – čtyři strukturální fondy (Evropský fond regionálního rozvoje, Evropský sociální fond, Fond pro podporu rybolovu a Evropský zemědělský garanční a podpůrný fond) a Kohezní fond.

¹⁰ Železniční trať Liberec – Tanvald – Harrachov, značená pod číslem 036, je specifická a nejen turisticky zajímavá z více hledisek. Především úsek mezi Tanvaldem a Harrachovem vede rozmanitým jizerskohorským reliéfem a tak je v úseku vybudovaných hned pět tunelů, kde nejdelší je tzv. Polubenský měřící 940m (Mejzr 2013). V úseku mezi Kořenovem a Harrachovem je pak most, překonávající de facto hranici mezi Jizerskými horami a Krkonošemi, vysoký 28 metrů (Mejzr 2013). Specifičnost trati je však dána především tím, že v úseku Tanvald - Kořenov trať překonává výškový rozdíl 235m a tak si vlaky v minulosti pomáhaly pomocí tří ozubnicových systémů (Mejzr 2013). Současné moderní vlaky toto převýšení zvládnou bez použití ozubnice a tak původní ozubnicové vlaky vyjíždějí pouze při tzv. „nostalgických jízdách.“

opravy a úpravy tratě a díky penězům z fondu ERDF na trati jezdí nové moderní vlaky od švýcarské firmy Štädler.

5. 1. 2. Evropský sociální fond (ESF)

Evropský sociální fond je zřízen především pro neinvestiční projekty a jeho cílem je zvýšení zaměstnanosti a počtu pracovních příležitostí (Vláda České republiky 2005-2013). ESF investuje do lidských zdrojů, především právě skrze podporu zaměstnatelnosti například skrze školení na rozvoj sociální komunikace a získání vhodných pracovních dovedností (Wokoun, Kantor 2003).

5. 1. 3. Fond soudržnosti (Kohezní fond)

Strukturální fondy podporují regiony, naproti tomu Kohezní fond je zřízen na podporu rozvoje chudších států (Vláda České republiky 2005-2013). Zpravidla se jedná o nově přistoupivše státy, které dle ukazatelů HDP nedosahují průměru EU.

5. 1. 4. Evropský zemědělský fond pro rozvoj venkova (EAFRD)

„Zvýšení konkurenceschopnosti zemědělství a lesnictví, zlepšení životního prostředí a krajiny nebo kvality života ve venkovských oblastech a diverzifikace hospodářství venkova,“ to jsou cíle EAFRD (Vláda České republiky 2005-2013).

5. 1. 5. Evropský rybářský fond (EFF)

Slouží jako finanční nástroj pro zajištění trvale udržitelného rozvoje evropského rybolovu a tzv. „akvakultury“ (Vláda České republiky 2005-2013).

5. 1. 6. Komunitární programy

Komunitární programy představují soubor aktivit, které napomáhají k lepší spolupráci členských států v oblasti společenských problémů, které jsou v souladu s politikou EU (Vláda České republiky 2005-2013). Skladba programů je různorodá, týká se například oblastí vzdělávání, inovace, životní prostředí, kultura, podnikání, aj. (Vláda České republiky 2005-2013). Peníze jdou přímo z rozpočtu EU, která na projekty přispívá až do výše 75% (Vláda České republiky 2005-2013). Jmenujme konkrétní příklady jednotlivých programů – Erasmus, Galileo, Evropa pro občany, Comenius aj. (Vláda České republiky 2005-2013).

Ačkoli jsme si uvedli existenci více fondů, všechny jsou zahrnuty do jedné strategie¹¹, která je zaměřena na snížení míry nezaměstnanosti a podporu ekonomického rozvoje v chudších regionech (Baldwin 2008).

Tab. 3 Porovnání cílů aktérů a postupů u Strukturálních fondů a Fondu soudržnosti

	Strukturální fondy	Fond soudržnosti
Cíle	Snižování regionálních disparit (a další cíle v rozvoji venkova a sociální sfěře)	Snižování hospodářských nerovností mezi členskými státy
Zúčastněné strany	Členské státy sice nesou hlavní odpovědnost, avšak regionální orgány a jiní partneři hrají při řízení programů velmi důležitou úlohu	Na projektech se dohodne Evropská komise s příslušným členským státem
Postupy	Založeno na víceletém programování	Dotace jsou poskytovány na jednotlivé projekty

Zdroj: Wokoun, Kantor (2003, s.37)

5. 2. Cíle regionální politiky EU

V politice soudržnosti došlo v programovém období 2007-2013 k redukci stanovených cílů, nikoli však v šíři vymezení a obsahu, ale ve struktuře. Z devíti cílů, které byly vytyčeny na období 2000-2006 jich pro období 2007-2013 „zbyla“ pouze třetina a stejně tak původních 6 nástrojů regionální politiky bylo redukováno na tři (Marek, Kantor 2009). Ovšem nelze říci, že by některé cíle a nástroje jednoduše zmizely, ale došlo k reformě regionální politiky, kdy se markantně změnila samotná struktura regionální politiky (Baldwin 2008). Tři cíle, na které se politika soudržnosti v letech 2007-2013 soustředí, jsou konvergence, regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost a konečně evropská územní spolupráce (Wokoun a kol. 2008).

¹¹ Výjimku chápeme pouze u komunitárních programů, jejichž cíl, ačkoli odráží politiku EU, se netýká přímo ekonomického rozvoje.

Tab. 4 Cíle regionální politiky 2007 – 2013

Programy a nástroje	Způsobilost	Priority	Dotace
Cíl Konvergence		81,9 % (252,23 miliard EUR)	
Regionální a národní programy (ERDF a ESF)	Regiony s HDP na osobu <75 % průměru EU25	<ul style="list-style-type: none">• inovace• Životní prostředí/prevence rizik• dostupnost• infrastruktura• lidské zdroje• administrativní kapacita	70,7% = 178,13 miliard EUR
	Statistický dopad: Regiony s HDP na osobu <75 % v EU15 a >75 % v EU25		4,9% = 12,49 miliard EUR
Fond soudržnosti	Členské státy s hrubým národním důchodem na osobu < 90 % průměru EU25	<ul style="list-style-type: none">• doprava (TEN);• trvalý rozvoj dopravy;• životní prostředí;• obnovitelné zdroje energie	24,4% = 61,52 miliard EUR
Cíl Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost 15.7 % (48,4 miliard EUR)			
Regionální programy (ERDF) a národní programy (ESF)	Členské státy navrhuji seznam regionů (NUTS1 nebo NUTS2)	<ul style="list-style-type: none">• inovace• Životní prostředí/prevence rizik• dostupnost• strategie evropské• zaměstnanosti	78,6% = 38,03 miliard EUR
	Postupné začlenění regionů, které v období 2000-06 pokrývá Cíl 1, ale nepokrývá je Cíl Konvergence		21,4% = 10,37 miliard EUR
Cíl Evropská teritoriální spolupráce		2.4 % (7,5 miliard EUR)	
Přeshraniční a nadnárodní programy a sítě (ERDF)	Hraniční a větší regiony nadnárodní spolupráce	<ul style="list-style-type: none">• inovace• Životní prostředí/prevence rizik• dostupnost• kultura, vzdělávání	35,61% přeshraniční 12,12% ENPI 47,73% nadnárodní 4,54% sítě

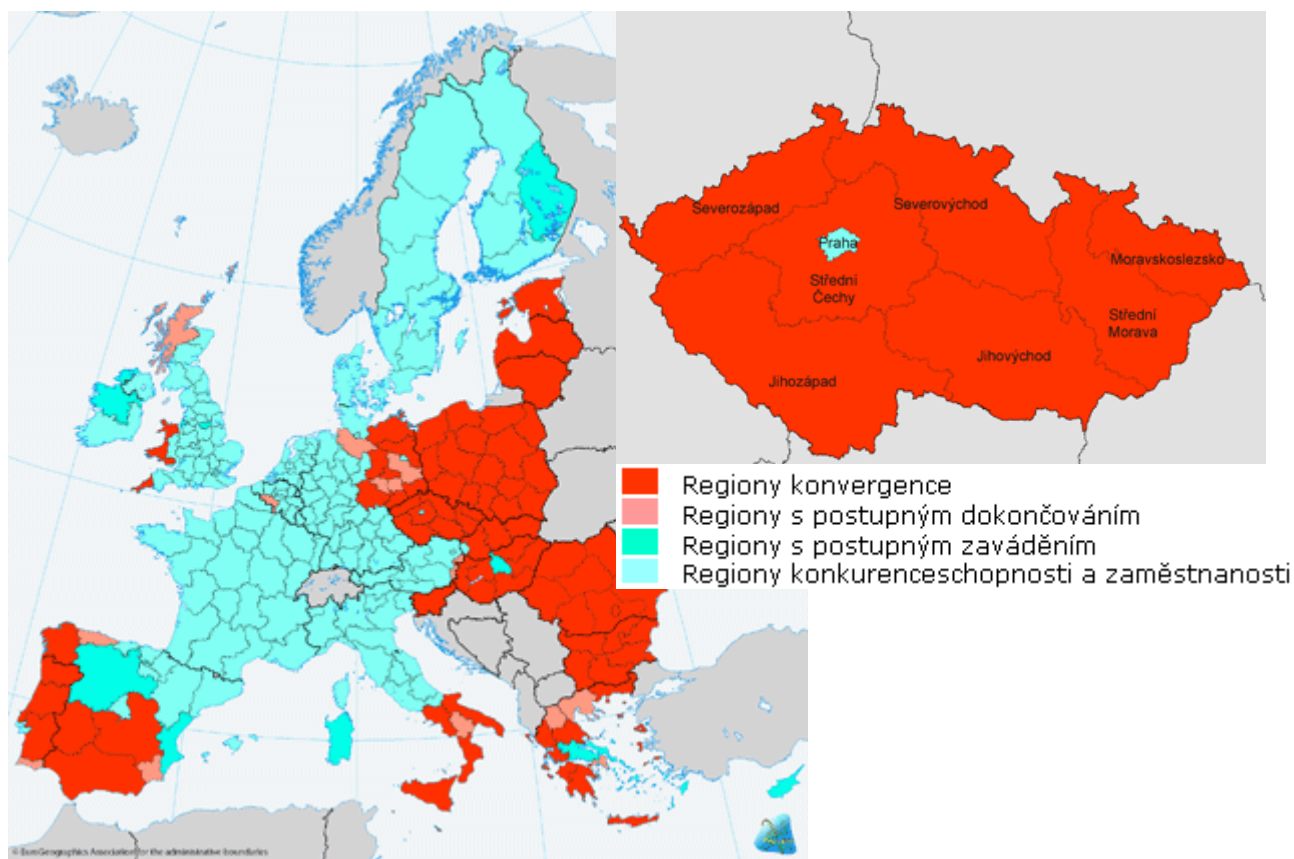
Zdroj: Marek, Kantor (2009)

5. 2. 1. Konvergence

První z cílů-konvergence, bývá někdy nazývána podtitulem solidarita mezi regiony, neboť má za cíl zmírnit rozdíly mezi regiony v Evropě (Evropská komise 2013). V rámci snižování rozdílů je tak pomoc poskytována regionům, jejichž hrubý domácí produkt na obyvatele je nižší než 75 % průměru EU (Wokoun a kol. 2008). Vlivem rozšíření se hranice pro čerpání dotací v rámci konvergence však výrazně proměnila, resp. posunula. Rozšířením EU z patnácti členských států (tzv. EU15) o dalších deset se průměrná hodnota HDP snížila a tím některé státy z EU15 přestaly spadat mezi dotované státy v rámci konvergence (Baldwin 2008). Kromě Kypru a Slovinska totiž žádná z přistoupivších zemí nemá tak vysoké HDP, jako Řecko¹², které je „nejchudším“ státem EU15 (Baldwin 2008). Regiony, které jsou tímto statistickým dopadem postiženy však dostávají značnou přechodnou podporu (viz. tab. 4) (Wokoun a kol. 2008).

¹² Stejně tomu tak bylo i v roce 2006, kdy přistoupilo Bulharsko a Rumunsko.

Obr. 1 Způsobilé oblasti EU podle Cíle konvergence a Cíle evropské konkurenceschopnosti a zaměstnanosti



Zdroj: Evropská komise (2013),
http://ec.europa.eu/regional_policy/atlas2007/index_cs.htm

5. 2. 2. Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost

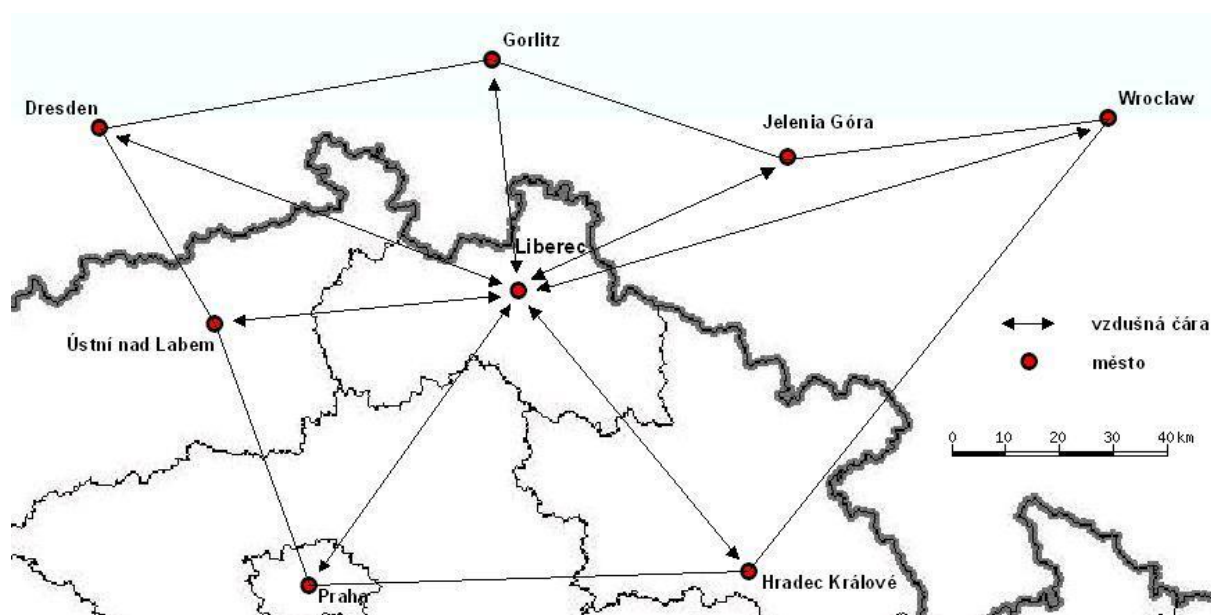
Tento druhý cíl se vztahuje na regiony, kterých se netýká cíl konvergence (Evropská komise 2013). Stěžejní myšlenou je vzbudit zájem investorů o dané regiony a skrze zvýšení konkurenceschopnosti vytvořit nová pracovní místa (Evropská komise 2013). Toho lze dosáhnout skrze změny v průmyslových oblastech, kde jde podpora směřována ve velké míře na inovace a rozvoj znalostní ekonomiky (Wokoun a kol. 2008). Znalostní ekonomiku, jako „gró“ posílení regionální konkurenceschopnosti spatřuje také Blažek a Uhlíř (2011).

5. 2. 3. Evropská územní spolupráce

Evropská územní spolupráce, označovaná také jako teritoriální spolupráce, se těší významnému nárůstu podpory a v obecném pohledu by se dalo říci, že jde o integraci mezinárodní spolupráce do regionálních programů (Marek, Kantor 2009). Cílem je motivace jednotlivých regionů a zemí, aby se zapojily do přeshraniční spolupráce.

Z hlediska financí nejde, v porovnání s předchozími cíli, o závratné sumy, nicméně společné hospodaření s přírodními zdroji, podpora vzniku sítí vysokých škol a jejich spolupráce, nebo zlepšení dopravních spojení, to jsou témata, která především u příhraničních regionů mohou vést k rozvoji regionů samotných (Evropská komise 2013). Přeshraniční spolupráce má navíc i jasný logický význam. Tím, že Česká republika patří mezi členské státy Evropské unie, by tak byla škoda považovat státní hranice za neprostupnou zeď. Podívejme se na obrázek 2, kde jsou znázorněny vzdušné vzdálenosti mezi vybranými městy v relativní blízkosti Liberce. Vytvořením Schengenského prostoru, vnímáme přeshraniční spolupráci jako velmi důležitou a hodnotnou. Jako příklad Evropské územní spolupráce vezmeme Euroregion Nisa.

Obr. 2 Mapa znázorňující vzdálenosti vybraných, nejen českých, měst od Liberce



Zdroj: vlastní

Tab. 5 Vzdálenosti vybraných, nejen českých, měst od Liberce

	Vzdušná vzdálenost	Vzdálenost po silnici (nejrychlejší)	Poměr „prodloužení“ vzdálenosti (silnice/vzduch)	Plánovaná doba jízdy (nejrychlejší) v minutách
Praha	88 km	110 km	1,25	70
Hradec Králové	84 km	100 km	1,19	87
Ústí nad Labem	71 km	96 km	1,35	88
Dresden	93 km	137 km	1,47	114
Görlitz	42 km	55 km	1,30	59
Jelenia Góra	51 km	71 km	1,39	79
Wroclaw	144 km	217 km	1,50	152

Zdroj: vlastní, data Mapy.cz

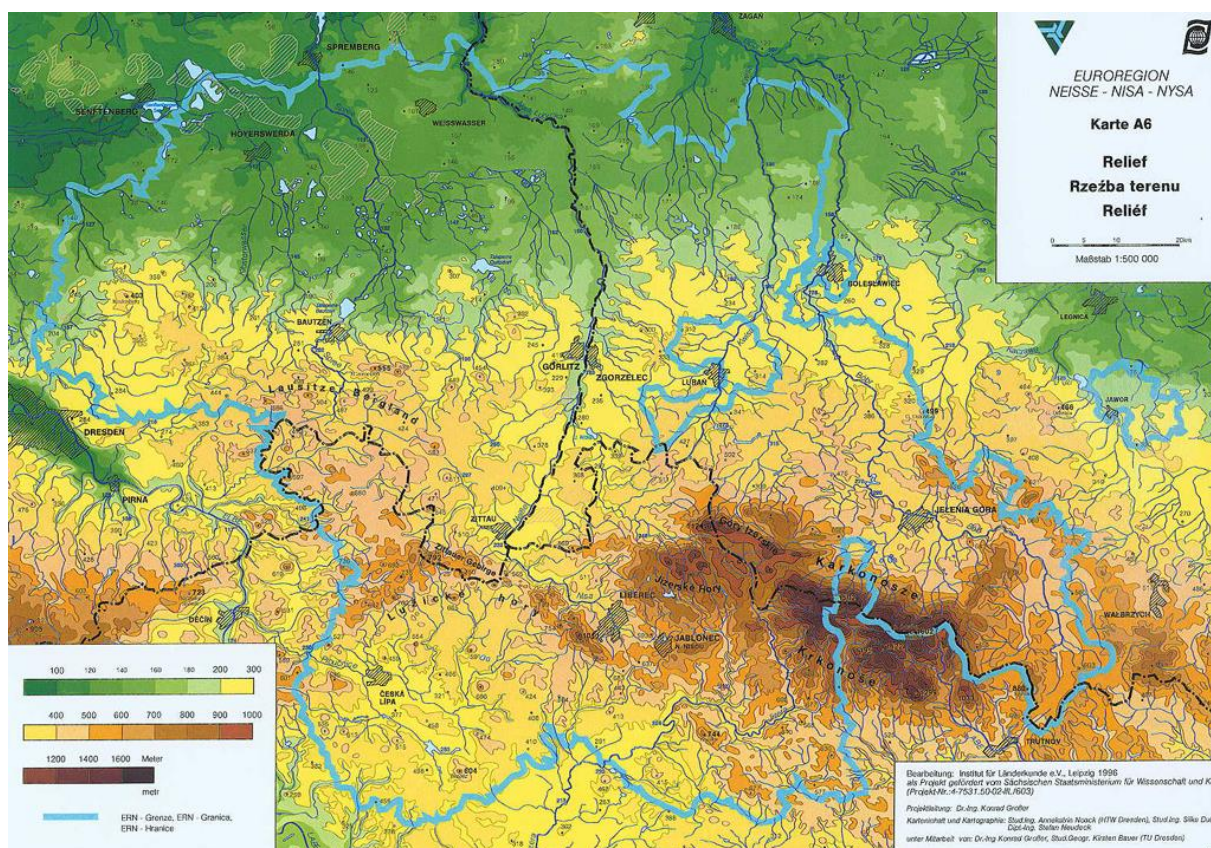
Euroregion Nisa

Pod patronátem prezidentů všech tří států, Václava Havla, Lecha Walesy a Richarda von Weizsäckera, proběhla v květnu roku 1991 tzv. „Konference trojzemí“ a v prosinci téhož roku došlo v Žitavě k založení samotného Euroregionu Nisa (Euroregion Neisse-Nisa-Nysa, 1996). Nebudeme se ponořovat do struktury této instituce, ale důležité je spíše to, proč byla vytvořena a jaké má cíle.

Na přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století byly po pádu železné opony spatřovány významné deficity, které se týkaly poškozeného životního prostředí, nevyvinuté a poškozené infrastruktury, jazykové bariéry a konečně také absencí jakékoli přeshraniční spolupráce (Euroregion Neisse-Nisa-Nysa, 2002-2013). Právě tyto deficity jsou, dalo by se říci, programovou prioritou a cílem tohoto regionu. Vezmeme-li jako příklad infrastrukturu a podíváme-li pro srovnání do tabulky 4, můžeme si udělat obrázek o situaci v roce 2014. Jediné dálniční spojení z Liberce je na Prahu a tomu odpovídá i očekávaná doba jízdy. Jako problematické spatřujeme spojení právě do sousedících států, kde se nám to, z výše uvedených příkladů, nejmarkantněji projeví při cestě do polského města Wroclaw, neboť se nám cesta po silnici, oproti vzdušné čáře, navýší o 50%¹³. Na tomto příkladu bohužel musíme konstatovat, že fungování ERN za více než 20 let své existence nepřineslo výraznější zlepšení situace.

¹³ To znamená, že na překonání vzdušné trasy 1km, musíme po silnici urazit 1,5 km

Obr. 3 Fyzicko-geografická mapa Euroregionu Nisa



Zdroj: Euroregion Neisse-Nisa-Nysa (2006), <http://www.ern.cz/koreg/files/4B.jpg>

Oblastí, která nás zajímá především, je oblast vzdělávání. Jednou z iniciativ, která se v ERN zrodila je projekt Pontes, jehož výstižným heslem je „učit se v Evropě a pro Evropu“ (Euroregion Neisse-Nisa-Nysa, 2002-2013). Vzdělávací funkce není naplňována pouze ve školách a školkách, ale důležitou úlohu zde zaujímají také nevládní instituce, muzea, knihovny a v dnešní moderní době nesmíme zapomínat ani na významnou roli internetu a médií (Euroregion Neisse-Nisa-Nysa, 2002-2013). V tomto kontextu je problematická spolupráce s polskou stranou, kde je ICT vybavenost některých škol nízká. Pontes přirovnává ERN k laboratoři, kde je mnoho dílen. Jednotlivé dílny představují vzdělávací zařízení od předškolních po vyšší školy, nebo také dílny nevládních organizací a dalších subjektů, které v rámci spolupráce v jedné laboratoři představují možnost pro inovace a rozvoj nejen vzdělanosti, ale zároveň i hospodářství (Euroregion Neisse-Nisa-Nysa, 2002-2013). V rámci projektu Pontes se každoročně koná festival učení, byl spuštěn euroregionální vzdělávací portál www.bildungsmarkt-neisse.de, a nebo se konají tzv. Girl's Day a Boys' Day, které seznamují mladé účastníky se světem práce.

5. 3. Programové dokumenty pro aplikaci regionální politiky EU v ČR

Již byla řeč o фондеch EU, jakožto o nástrojích regionální politiky. Podíváme-li se na úroveň konkrétního žadatele, jsou pro něho stěžejní tzv. operační programy (Marek, Kantor 2009). Seznam jednotlivých operačních programů je znázorněn v tabulce 4. Pro operační programy patřící pod cíl Konvergence je přidělena částka 25,89 miliard eur (z toho 21,23 miliard eur na 8 tematických operačních programů a 4,66 miliard eur na regionální operační programy), pro OP pod cílem Regionální konkurenceschopnosti a zaměstnanosti¹⁴ 0,42 miliard eur a pro OP patřící pod cíl Evropská územní spolupráce je přidělena částka 0,39 miliard eur (MMR 2013).

Tab. 6 Seznam operačních programů podle cílů politiky EU

Cíl Konvergence	
OP Doprava	Infrastruktura
OP Životní prostředí	
OP Podnikání a inovace	Podnikání
OP Výzkum a vývoj pro inovace	
OP Lidské zdroje a zaměstnanost	Lidské zdroje
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost	
Integrovaný OP	Regionální intervence
OP Technická pomoc	
Regionální operační programy (ROP)	
ROP NUTS II (7x) ¹⁵	
Cíl Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost	
OP Konkurenceschopnost	
OP Adaptabilita a zaměstnanost	
Cíl Evropská územní spolupráce	
OP přeshraniční spolupráce (5)	
OP mezinárodní spolupráce (1)	
OP nadnárodní spolupráce (1)	

Zdroj: vlastní, podle Marek, Kantor (2009)

¹⁴ Pod cíl Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost patří na území ČR jediný region soudržnosti a to hl. m. Praha (MMR 2013).

¹⁵ Každý region soudržnosti má svůj ROP.

5. 3. 1. Vzdělání pro konkurenceschopnost

Takový je název jednoho z operačních programů, který je financovaný z prostředků cíle Konvergence. Program je zaměřen na zkvalitnění a modernizaci vzdělávacího systému u nás, který by měl být vhodně propojený a nabízet tak možnosti celoživotního vzdělávání a tím také položit základnu pro vědu a výzkum (MMR 2013). Ministerstvo pro místní rozvoj ČR (2013) vymezuje 5 prioritních oblastí, kterými je celý operační program rozdělen na logické celky:

- a) počáteční vzdělávání
- b) terciární vzdělávání, výzkum a vývoj
- c) další vzdělávání
- d) systémový rámec celoživotního učení
- e) technická pomoc

Podpora počátečního vzdělávání by měla vyústit ve zkvalitnění vzdělávání a to jak skrze rovné příležitosti žáků, zvláště se speciálními vzdělávacími potřebami, tak skrze další vzdělávání pedagogických pracovníků (Marek, Kantor 2009). Jaká je však situace v reálu? Zpráva OECD (2012, s. 16) k tomu říká: „*Význam dalšího vzdělávání učitelů je sice formálně uznáván, avšak vazba mezi dalším vzděláváním a hodnocením učitelů by mohla být silnější.*“ Jednoduše řečeno, český učitel není pro další studium a možnost kariérního růstu motivován. OECD (2012, s. 16) k tomu dodává, že chybí transparentní vazba mezi hodnocením učitelů a jejich odměňováním.

Pro vyučování na základních školách bude klíčové, jakým směrem se uberou četné diskuse o zrušení speciálních a praktických škol. Určitou hrozbou by v tom případě bylo, aby ve snaze o zamezení sociálního vyloučení neminula účinkem a také, aby nedošlo ke snížení kvality vyučování na ZŠ. U oblasti terciárního vzdělávání je pozornost směřována nejen na modernizaci vysokoškolského a vyššího odborného vzdělávání, ale také na zvýšení úrovně a dopadů výzkumu a vývoje, jakož i rozvoje partnerství a sítí (Marek, Kantor 2009).

5. 4. Obraz reality čerpání peněz z EU

Pro účely naší práce se nebudeme pouštět do složitých ekonomických analýz, nicméně v dosavadním průběhu práce jsme pracovali ve velké míře se strategickými dokumenty. Jakýkoli plán, i přes vytyčení slabých stránek a možností ohrožení, je do jisté míry idealistickou vizí, jak by to mělo vypadat. V kontextu vzdělávání je potřebné ukázat

obě strany mince, tedy nepodávat problematiku pouze z jedné strany. Jako příklad nabízíme ukázkou problému čerpání tzv. evropských peněz.

5. 4. 1. Pozastavení dotací do českého školství

Nadpis, který vyhlíží jako upoutávka nejedněch novin. Podání žádosti o dotace z fondů EU je jedna věc, ale druhá, neméně důležitá, je také dohled nad výdaji. Z operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost může Česká republika čerpat dotace až 53 miliard Kč (MŠMT 2006-2012). Problém však nastal při auditu Evropské komise, která našla nesrovnalosti právě v kontrole výdajů při hospodaření s penězi z Fondů EU a také v zadávání veřejných zakázek a tak hrozilo pozastavení dotací do českého školství. Podle oficiálního vyjádření MŠMT (2006-2012) však Evropská komise v listopadu 2012 přijala nápravná nařízení a ČR tak by tak měla v letošním roce z OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost dostat přibližně 8 mld. Kč.

5. 4. 2. Regionální operační program Severozápad

Evropská komise pořádá pravidelné namátkové audity u projektů členských států, kdy se zaměřuje na konkrétní systémové nedostatky (NKÚ 2011, s. 13). Region NUTS II Severozápad se dostal do problémů, když mu právě po auditu EK byly zjištěny nesrovnalosti ve využívání prostředků z ROP Severozápad, především v souvislosti s projekty Krajské zdravotní a.s. (Rada regionu soudržnosti Severozápad 2012). Po změnách v systému hodnocení doufá regionální rada, že výsledky následného auditu EK proběhnou v pořádku a dojde k obnovení proplácení prostředků (Rada regionu soudržnosti Severozápad 2012). Evropská komise navrhuje sankční korekce ve výši 12,46% z proplacených peněz a 10% ze slíbených peněz, což dohromady činí částku přibližně 2,5 mld. Kč (Rada regionu soudržnosti Severozápad 2012).

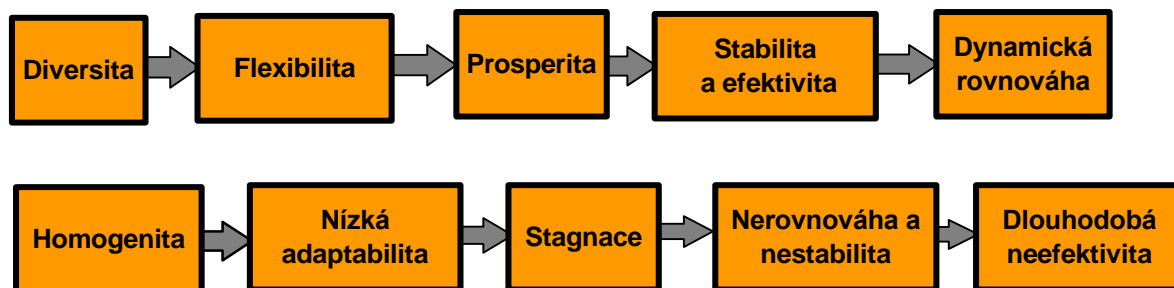
5. 5. Regionální struktura

Z hlediska dynamiky ekonomického rozvoje spatřujeme na území našeho státu významné odlišnosti. Ty mají svůj původ jednak ve vstupních předpokladech, dále ve schopnosti regionu využít svůj přirozený potenciál pro rozvoj a v neposlední řadě ve schopnosti spolupráce se strategickými politikami, jak na státní, tak na evropské úrovni.

Nebudeme se zde zabývat příčinami, faktory, ani klasifikacemi regionálních disparit, neboť dostatečný prostor jim byl věnován v bakalářské práci (Lukeš 2011, kapitola 7),

z hlediska politiky nám však vyvstává především otázka, jak tyto disparity řešit, či překonat. MMR (2006) nabízí dva základní vzorce překonání regionálních disparit:

Graf 2 Vzorce pro překonání regionálních disparit



Zdroj: MMR (2006, s. 9)

První z nich je postaven na zachování funkčních specifík jednotlivých regionů, naopak druhý vychází z předpokladu rozvoje plynoucího z potlačení rozdílů mezi regiony a nastolení stejných podmínek¹⁶ (MMR 2006). Ve výsledku záleží, o jaké nerovnosti se jedná, jednoduše řečeno, zda mohou představovat konkurenční výhodu, a nebo pouze odráží negativní jevy v regionu – např. strukturálně postižené regiony. Z hlediska regionální politiky je potřeba rozlišovat mezi příčinami a důsledky, kdy by primární pozornost měla být směřována na odstraňování příčin (Garep 2009). Dlouhodobé odstraňování důsledků nepřinese kýženou změnu, protože tyto nežádané nerovnosti mají původ v zanedbané příčině (Garep 2009).

Regionální politika ČR podporuje prorůstově zaměřené pojetí regionálních disparit, neboť se snaží o využití prvků, které se dají jakožto regionální specifika využít pro rozvoj regionu (MMR 2006). To však nevylučuje, že by regionální politika neusilovala o snižování existujících disparit, pouze není cílem úplná eliminace nerovností. „*Smyslem regionální politiky ČR není rovnostářské rozdělování omezených zdrojů, ale jasné definování priorit a koncentrace prostředků*“ (MMR 2006, s. 10).

¹⁶ Druhý přístup reflektuje politiku, která byla v socialistickém Československu po 40 let až do roku 1989 (MMR 2006).

6. Faktory regionálního rozvoje

Ve snaze o efektivní regionální politiku je za potřebí identifikovat klíčové faktory, které mají přímé dopady na regionální rozvoj a tím ho stimulují (MMR 2006). Pro vytváření teorií regionálního rozvoje a i pro plánování strategických rozvojových dokumentů je samotná identifikace těchto důležitých determinantů nezbytná, neboť jak uvádí Skokan (2004), jejich znalost umožňuje vlastní ovlivňování regionálního rozvoje. Tyto faktory vytvářejí jakýsi rozvojový potenciál regionů, který je rozhodující pro lokalizaci firem a institucí v regionu (Skokan 2004). MMR (2006, s. 13) faktory přehledně vymezuje do jednotlivých oblastí:

- *přírodní zdroje a přírodní prostředí jako dlouhodobé determinanty regionálního rozvoje,*
- *hmotné faktory v podobě jejich produkčního potenciálu a infrastruktury,*
- *nehmotné faktory zejména inovace a schopnost jejich vytváření a šíření, dostupnost a účinné využití informační a komunikační technologie (ICT), institucionální prostředí,*
- *lidské zdroje s příslušnou úrovní dovedností a odborného vzdělání.*

Toto dělení nelze brát extrémně striktně, neboť ve funkční síti vazeb je nutná vzájemná propojenost a tím pádem také ovlivnitelnost. Přírodní zdroje jsou bezpochyby významným lokalizačním faktorem, nicméně v postindustriální společnosti můžeme spatřovat rostoucí význam lidských zdrojů (MMR 2006). Lidská činnost je hybatelem pro využívání i hmotných a především nehmotných faktorů a tak rozvíjení potenciálu lidských zdrojů může vést i k větší efektivnosti dalších faktorů a oblastí determinujících regionální rozvoj. Lidský kapitál ovlivňuje veškeré oblasti společnosti (Wokoun 2007).

Jak uvádějí autoři Blažek a Uhlíř (2011), je důraz současné regionální politiky kladen na vytváření partnerských vazeb. Především je snaha regionálních a místních orgánů upnuta na využití endogenního potenciálu, tak aby byly vytvořeny vhodné podmínky pro vznik a rozvoj nových firem (Blažek, Uhlíř 2011). Rozvoj podnikání je přitom výrazně ovlivněn připraveností technické a sociální infrastruktury a proto se jako výhodné jeví investice do školství a výzkumu, zkrátka do lidských zdrojů (Blažek, Uhlíř 2011).

6. 1. Lidské zdroje

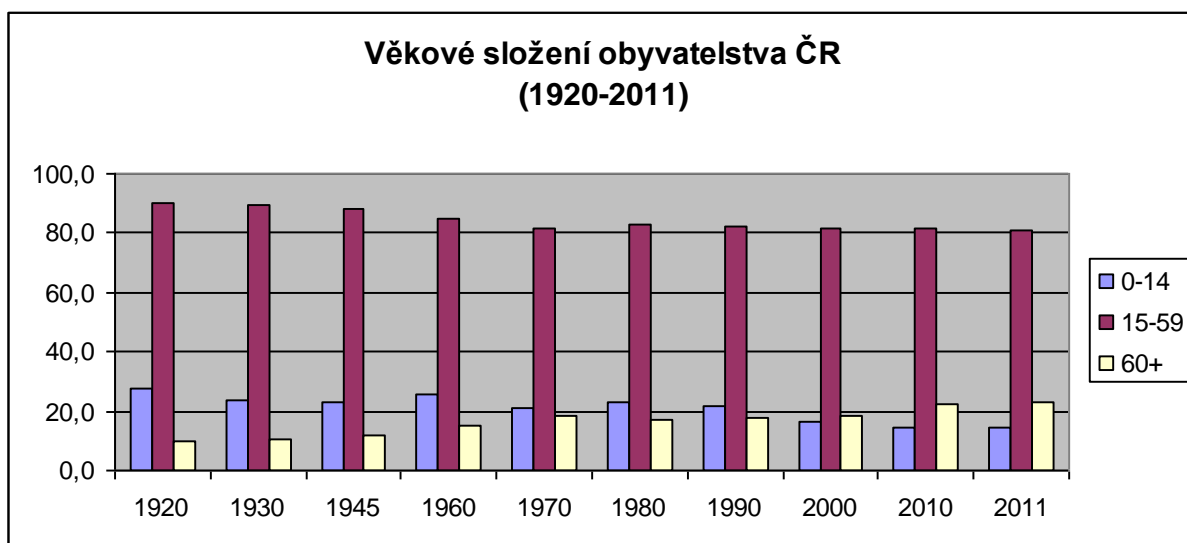
Rozvoj lidských zdrojů plní svou nezastupitelnou funkci. Má za cíl zvýšení schopnosti jednotlivců být funkční součástí regionální, národní, evropské a globální společnosti, tak aby investice do lidských zdrojů přinesly trvalý efekt z hlediska konkurenceschopnosti území, hospodářského růstu, zaměstnanosti a tím také kvality života (Wokoun 2007). Zde vyvstává hned několik důležitých otázek a problémových oblastí, neboť tematika kvality života v sobě zahrnuje mnohem více než ekonomický růst (viz. kapitola 2. 2.). Bavíme-li se však o regionálním rozvoji, velká část autorů (Blažek, Uhlíř 2011, Wokoun a kol. 2008, Wokoun 2007, Skokan 2004) spatřuje, pro zjednodušení, úspěšnost regionálního rozvoje především v ekonomických ukazatelích. Blažek a Uhlíř (2011, s. 282) přímo píší, že *„za úspěšný region lze považovat ten, který je schopen vytvářet a udržovat společenské a hospodářské podmínky, jež umožňují místním podnikům vytvářet vysoce kvalifikovaná a dobře placená pracovní místa pro co největší počet obyvatel.“*

6. 1. 1. Demografie a migrace

Demografický vývoj, který po dlouhá léta vykazoval negativní bilanci, zaznamenává od roku 2006 propopulativní hodnoty, neboť od zmíněného roku se pohybuje hodnota přirozeného přírůstku v kladných hodnotách¹⁷. Dle údajů ČSÚ (2013, ze SLDB 2011) zaznamenáváme stejný průběh také na území Libereckého kraje. Trendy charakteristické pro dnešní dobu můžeme vyčíst z údajů týkajících se věkového složení obyvatelstva ČR (viz. graf 3). Zvyšování počtu seniorů, jako důsledek prodlužující se délky života, klesající a v poslední době stagnující počet dětí (tento jev souvisí se stále vyšším věkem matky při narození dítěte – dle MMR 2006) a klesající počet ekonomicky aktivního obyvatelstva.

¹⁷ Nejvyšší hodnota přirozeného přírůstku byla v roce 2008 a to 1,4 promile. V roce 2010 šlo o hodnotu 1,0 promile (ČSÚ 2013).

Graf 3 Věkové složení obyvatelstva ČR v rozmezí let 1920-2011.



Zdroj: vlastní, data ČSÚ (2013)

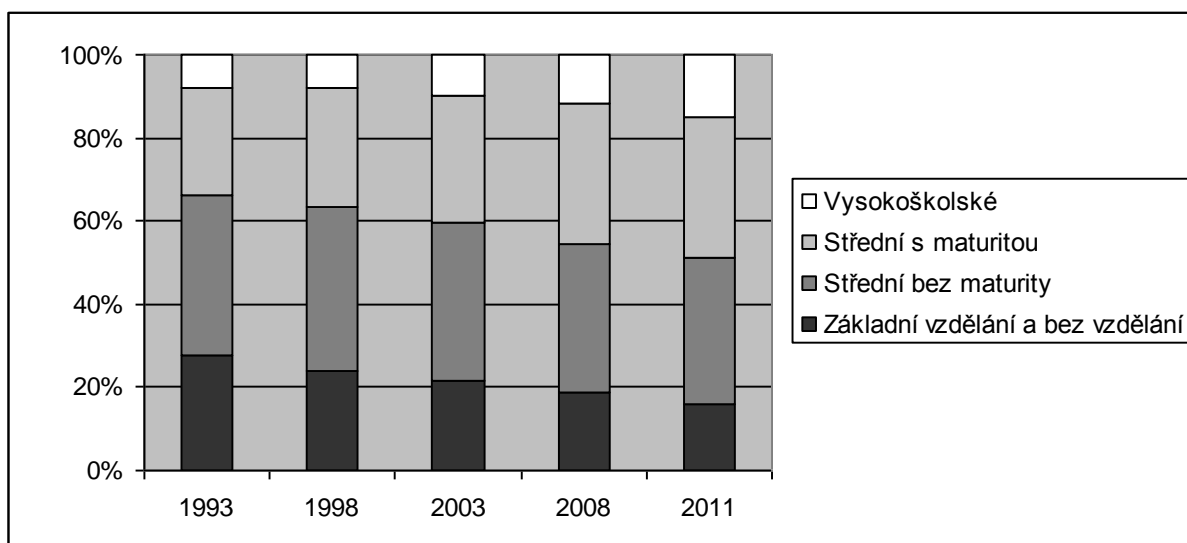
S tematikou počtu obyvatel úzce souvisí migrace, neboť spolu s přirozeným přírůstkem tvoří ukazatel, tzv. celkový přírůstek. Až na kraj ústecký a moravskoslezský vykazují zbylé kraje pozitivní čísla, takže přírůstek stěhováním je v posledních deseti letech průměrně přibližně 20 tisíc lidí ročně (ČSÚ 2013).

6. 1. 2. Vzdělávání

Již od dob Marie Terezie se vzdělávání stalo na našem území součástí života každého člověka. Ovšem aby školy nesloužily pouze jako „odkladiště“ dětí během pracovní doby, je nutné chápat vzdělávání jako celoživotní proces, ke kterému je člověk motivován svojí seberealizací a tím, aby se stal lukrativním „zbožím“ na trhu práce. Právě vzdělanostní struktura, která se v posledním čtvrtstoletí výrazně proměnila, je jednou z příčin rostoucí nezaměstnanosti v jednotlivých regionech (MMR 2006).

Z grafu 4 jsou patrné změny v dosaženém vzdělání. Přibývá vysokoškolsky vzdělaných lidí, v roce 2011 jich bylo 14,8%, a ubývá lidí se základním vzděláním. Významný rozdíl spatřujeme vzhledem k pohlaví – žen se základním vzděláním je dokonce pětina, u mužů je to pouze 11%. Největší zastoupení má stále skupina se středoškolským vzděláním bez maturity – 35,2% (ČSÚ 2013).

Graf 4 Nejvyšší dosažené vzdělání obyvatelstva ČR ve věku 15 let a více



Zdroj: vlastní, data ČSÚ (2013)

Vzdělanostní struktura, dle ČSÚ (2013) ovlivňuje zaměstnanost. Právě podle výzkumu o významu vzdělání pro trh práce (ČSÚ 2013) můžeme konstatovat, že u absolventů vysokých škol je bez zaměstnání pouze 3,6%. U absolventů středních škol s maturitou se jedná o 14,5 %, u absolventů středních škol bez maturity 20,2 % a u osob se základním vzděláním dokonce 39,3 % (ČSÚ 2013). ČSÚ (2013) tato čísla hodnotí skutečností, že motivace pro studium na VŠ odráží nejenom zájem o vzdělávání, ale také to, že je lepší studovat než být nezaměstnaný, popřípadě pracovat, ale v zaměstnání ve kterém člověk nenajde vlastní pracovní seberealizaci.

Z hlediska struktury zaměstnanosti přikládáme tabulku, kde je všech 4904 tisíc zaměstnaných na území České republiky (stav k 31.12.2011, ČSÚ 2013) rozděleno podle klasifikace jejich zaměstnání.

Tab. 7 Zaměstnanost podle klasifikace zaměstnání (v tis. osob) v roce 2011

Zákonodárci, vedoucí a řídící pracovníci	231,5
Vědečtí a odborní duševní pracovníci	621,6
Techn., zdravot. a pedagog. prac.	947,6
Nižší administrativní pracovníci (úředníci)	461,8
Provozní pracovníci ve službách a obchodě	749,1
Kvalifik. dělníci v zem. a les.	66,5
Řemeslníci a kvalifik. výrobci, zpracovatelé, opraváři	867,5
Obsluha strojů a zařízení	676,7
Pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	265,0
Příslušníci armády	15,6
Nezjištěno	1,0

Zdroj: vlastní, data ČSÚ (2013)

Otázka vzdělávání je konceptuálně zpracovaná v rámci Lisabonské strategie, která byla přijata v roce 2000. Cíle nejsou malé, neboť se v rámci strategie hovoří o vytvoření nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomice světa, která má svůj základ pokládat na znalostech a také udržitelném hospodářském růstu (Klvačová 2006). Na webových stránkách českého předsednictví EU jsou definovány strategické cíle (Vláda ČR 2009):

- Zlepšování kvality a efektivity systému vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii
- Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny
- Otevření systému vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu

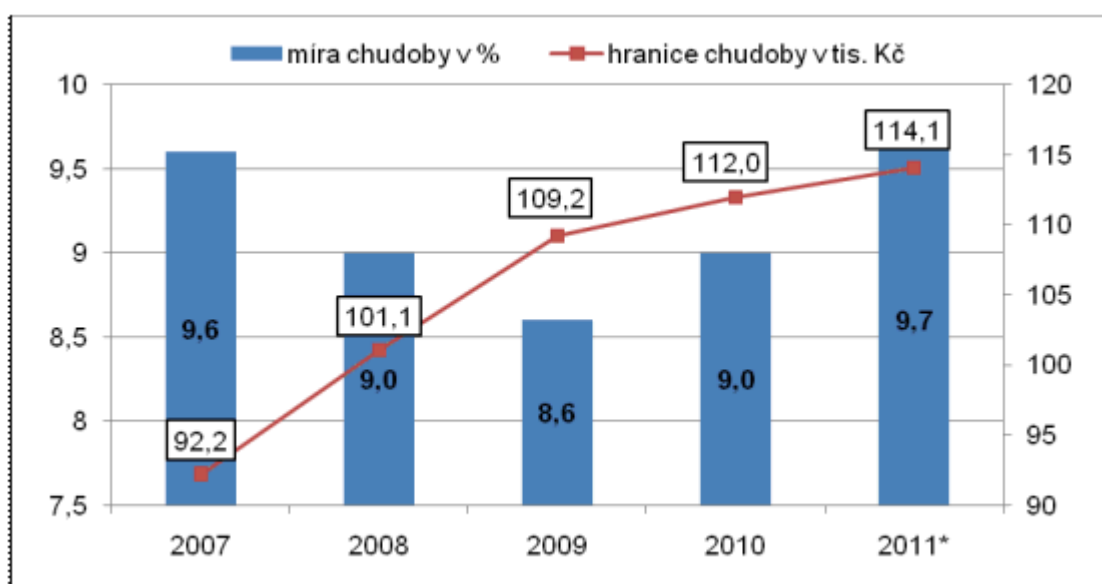
Ve snaze rozklíčovat tyto strategické cíle vidíme, že otázka vzdělávání protkává všechny oblasti. Zlepšení vzdělávání učitelů, zvýšení počtu studentů v technických a přírodovědných oborech, zvýšení atraktivity učení a vytvoření prostředí, které je pro učení otevřené, posílení vazeb mezi školským systémem, trhem práce, výzkumem a celou ostatní společností, či zkvalitňování studia cizích jazyků – to jsou dílčí cíle vymezené Lisabonskou strategií, které deklarují význam vzdělávání, jako základ moderní prosperující společnosti (Klvačová 2006). Blažek s Uhlířem (2011) problematiku vzdělávání rovněž nepřehlíží a v konceptu „znalostní ekonomiky“ jí zmiňují. Za důležité (a mnohdy opomíjené) považují podporu talentů. Přilákání a udržení vysoce kvalifikovaných jedinců, jak ve firmě, tak na akademické půdě je jedna možnost, ale v dlouhodobé perspektivě je výhodnější investovat do podpory talentů místních (Blažek, Uhlíř 2011). Stejně jako v tělesné výchově a sportu, i v této oblasti je potřeba talent, jakožto dispozici, dále rozvíjet, aby se rozvinul v samotnou schopnost. V kontextu vzdělávacího systému to může znamenat probouzení zvědavosti v dětech školního věku, funkční síť poradenských služeb nebo také odborná vyzrállost při studiu na střední škole (Blažek, Uhlíř 2011). Autoři Andersson a Blom (2003) k problematice vzdělávání připomínají, že kromě znalostí získaných ve formálním vzdělávacím systému, který nabízí systematický a funkční přístup ke znalostem, jsou důležité i znalosti získané mimo vzdělávací soustavu prostřednictvím každodenní interakce s jinými lidmi v místním společenství.

6. 1. 3. Sociální infrastruktura

Ačkoli si jsou všichni lidé, dle Ústavy ČR, z právního hlediska rovni, z hlediska sociálního zaznamenáváme ve společnosti četné rozdíly úrovně života jednotlivých lidí, občanů ČR. V rámci sociální integrace se, v souladu s legislativou Evropské unie, snažíme o zmírnění chudoby nedostatkem postižených lidí a začlenění vyloučením ohrožených skupin do společnosti (MMR 2006). Jako velmi zranitelné jsou chápáni např. zdravotně postižení, neúplné rodiny s malými dětmi, děti a mládež ze sociálně slabých rodin, senioři, etnické menšiny aj. (MMR 2006).

Ze statistiky vyplývá, že počet lidí ohrožených chudobou v posledních dvou letech přibývá. To však souvisí i s neustále rostoucí nominální hodnotou hranice chudoby, která se v roce 2011 vyšplhala na 114 tisíc Kč za rok (viz. graf 5).

Graf 5 Vývoj míry ohrožení peněžní chudobou (v %) a výše tzv. hranice chudoby (v tis. Kč) v letech 2007–2011



Zdroj: ČSÚ (2013), * předběžné údaje

O vytváření předpokladů pro rovnocenné životní podmínky všech obyvatel ČR se stará sociální infrastruktura (MMR 2006). V ČR existuje relativně široká a pestrá síť sociálních zařízení, která napomáhají k vytváření přiměřených sociálních jistot, vzdělání a životního stylu (Wokoun 2007). Nejčastěji jde o domovy důchodců, ústavy sociální péče, azylové domy, pečovatelská služba apod.¹⁸ (Wokoun 2007).

¹⁸ Poskytovateli jsou především obce a kraje a dále to mohou být neziskové organizace, Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, nebo i fyzické osoby (Wokoun 2007).

6. 1. 4. Věda, výzkum a inovace

Důležitost inovací vyjadřují autoři (Skokan 2004, Wokoun 2007, Blažek a Uhlíř 2011), neboť inovace je důležitým zdrojem konkurenční výhody. S vědou a výzkumem jde ruku v ruce, protože právě věda a výzkum jsou hlavním zdrojem inovací (Wokoun 2007). I přes rostoucí tendenci státní účasti na financování vědy a výzkumu, neodpovídá stále procentuální vyjádřením vyspělým zemím EU, kde jsou výdaje na vědu a výzkum zhruba v rozmezí 2-3% HDP (Wokoun 2007). Jako nedostatečná se jeví i spolupráce při výměně a distribuci především nekodifikovaných znalostí¹⁹, natožpak vytváření inovačních systémů (Skokan 2004). Cesta z nelichotivého postavení ČR na tvorbě inovací, oproti dalším zemím nejen EU, by měla vést skrze posílení vědy a výzkumu, jako zdroje inovací (Wokoun 2007). Dalšími kritériem jsou spolupráce soukromého a veřejného sektoru (Skokan 2004) a také zajištění lidských zdrojů pro inovace (Wokoun 2007).

6. 2. Další faktory regionálního rozvoje

Doposud jsme se v kapitole zabývající se faktory regionálního rozvoje bavili o lidských zdrojích. V krátkosti si ještě připomeňme několik dalších významných faktorů, které stejně jako lidské zdroje determinují vývoj jednotlivých regionů.

6. 2. 1. Veřejná správa

Jeden ze základních faktorů je veřejná správa, neboť vytváří administrativně správní podmínky, které jsou pro fungování regionální úrovně nezbytné (MMR 2006). Ray (2008) v tom spatřuje právě rozměr „nea“ (=neo-endogenní rozvoj), který se projevuje prostřednictvím pravidel politicko-administrativní povahy vymezující prostor pro lokální aktivity. Veřejná správa zaznamenala výrazné změny z hlediska územního uspořádání. Obcím byla svěřena samosprávná činnost, následovalo vytvoření čtrnácti krajů a důležité bylo také zrušení okresních úřadů, jejichž kompetence byly přeneseny na nově vzniklé obce s rozšířenou působností (ORP). V rámci modernizace veřejné správy přicházejí nároky na ICT technologie, ale také na pružnost, klientský přístup a efektivitu procesů (MMR 2006). Důležité je při tom zapojení veřejnosti do rozhodování, rozvoj partnerství, a

¹⁹ Kodifikované a nekodifikované znalosti viz. Lukeš (2011), kapitola 9.3.1.

občanské společnosti formou společných projektů typu public-private partnership (=PPP, Wokoun, 2007).

6. 2. 2. Dopravní infrastruktura

Její důležitost tkví především v zajištění mobility výrobních faktorů a tím také k rozvoji potenciálu regionu (MMR 2006). Silniční i železniční síť je na území ČR charakteristická vysokou hustotou, avšak výrazně pokulhává její kvalita (Wokoun 2007). Díky geografické poloze, plní Česká republika ve velké míře funkci tranzitní země, avšak kvalita dopravní sítě nedosahuje patřičné úrovně a je tak mnohdy vnímána, jako omezující faktor vyššího tempa hospodářského růstu (MMR 2012). Dálniční síť je svým charakterem paprscitá s centrem v Praze, to znamená, že ostatní nejen krajská města mají z tohoto hlediska určitý handicap. U železniční sítě je problém obdobný, protože procento elektrifikovaných tratí a především koridorů je stále velmi malé. V letecké dopravě hraje klíčovou roli Letiště Václava Havla v Praze-Ruzyni, které vykonává většinu, jak osobní (94%), tak nákladní (84%) dopravy (MMR 2006). U vodní dopravy je limitující splavnost řek, a proto není příliš využívána.

6. 2. 3. Ekonomika regionů

Pro srovnání ekonomik zemí, či regionů používáme ukazatele HDP, který odráží socioekonomickou vyspělost území. V tabulce porovnáváme hodnoty HDP jednotlivých krajů ČR s celorepublikovým průměrem. Pro mezinárodní srovnávání existuje tzv. evropský srovnávací program, kde se objevuje i standart kupní síly = PPS (ČSÚ 2013). Kupní síla 1 PPS odpovídá průměrné kupní síle jednoho Eura v EU²⁰ (ČSÚ 2013).

²⁰ Například pro Liberecký kraj se v roce 2011 objevuje hodnota 61 PPS a to vyjadřuje, že v průměru si kupující v Libereckém kraji koupil za 61 Euro stejné množství zboží a služeb jako za 100 Euro v Evropské unii (ČSÚ 2013).

Tab. 8 Regionální HDP na jednoho obyvatele ve srovnání s průměrem ČR a EU

	ČR = 100			PPS (EU 27 = 100)		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Česká republika	100	100	100	83	80	80
Hl. m. Praha	213	216	215	176	173	173
Středočeský kraj	90	88	88	74	70	71
Jihočeský kraj	86	85	84	71	68	68
Plzeňský kraj	87	88	89	71	71	72
Karlovarský kraj	74	72	71	61	58	57
Ústecký kraj	84	81	80	69	65	64
Liberecký kraj	75	76	76	62	61	61
Královéhradecký kraj	87	87	86	72	70	69
Pardubický kraj	81	81	81	67	65	65
Kraj Vysočina	82	81	82	68	65	66
Jihomoravský kraj	95	94	93	78	75	75
Olomoucký kraj	76	76	76	62	61	62
Zlínský kraj	86	84	85	71	67	68
Moravskoslezský kraj	82	84	87	68	67	70

Zdroj: ČSÚ (2013)

Faktory regionálního rozvoje nelze vymezit zcela jednoznačně a samozřejmě existují mnohé další nejmenované a přesto důležité faktory. V tomto stručném výčtu jsme představili jen několik základních, které nám do naší problematiky nejvíce zasahují.

7. Implementace strategie RR

Ani ty nejúspěšnější regiony nemohou být zcela autonomní, neboť jsou součástí vyšších celků (Blažek, Uhlíř 2011). I když neexistuje jednoznačný návod pro úspěšnou regionální politiku, autoři (Blažek, Uhlíř 2011, Wokoun a kol. 2008, Jáč 2005, Skokan 2004) se shodují, že podstatou je v rámci sílící globalizace ekonomiky posílit regionální konkurenceschopnost, např. formou redistribuce. Ministerstvo pro místní rozvoj ČR (2006) k tomu vymezuje tři úrovně, ve kterých jsou konány akce pro zvýšení regionální konkurenceschopnosti – úroveň státní, krajskou a obecní.

7. 1. Úrovně uplatňování regionální politiky

Budeme-li postupovat od stupně hierarchicky nejvyššího, začneme úrovní státu, jejíž hlavní úlohou jsou legislativní opatření a podpora skrze finanční prostředky ze státního rozpočtu (MMR 2006). Růst nejen ekonomického potenciálu regionů, posílení jejich konkurenceschopnosti a snižování nepřiměřených rozdílů, to jsou body, které se stát snaží naplňovat skrze následující dílčí úkoly (MMR 2006, s. 8):

- *vytváření koncepce regionální politiky státu*
- *analýza a identifikace regionálních disparit*
- *určení problémových regionů, které je potřeba podporovat z úrovně státu*
- *stanovení rozsahu a zaměření podpory státu v rámci státních programů podpory regionálního rozvoje k odstraňování regionálních disparit*

Krajská úroveň zastává činnost výkonnou a koncepční a ve své činnosti spolupracuje se státní správou. (MMR 2006). Důležitou funkcí z hlediska regionálního rozvoje je koordinace zájmů jednotlivých obcí (MMR 2012).

Obce tvoří základní jednotky regionálního rozvoje, jsou taktéž samosprávnými orgány a proto i jim přísluší koncepční a výkonná činnost v oblasti regionálního rozvoje (MMR 2012). Důležitá je jejich participace při realizaci regionálních programů a také se podle principu rozvoje bottom-up začleňují do mezi obecní spolupráce, např. v mikroregionech (MMR 2012).

Všechny zmíněné úrovně mají své nezastupitelné funkce, kdy však nejde o striktní samoúčelné škatulkování, nýbrž o funkční rozdělení úloh spojené s nezbytnou spoluprací. Nezapomeňme také na to, že ve vztahu k příslušným institucím EU vystupuje stát jako

partner, kterého není možno zastoupit při uplatňování regionální politiky EU na našem území (MMR 2006).

7. 2. Přínos strategie regionálního rozvoje

Z hlediska efektivnosti strategií regionálního rozvoje, je nezbytné provádění celého procesu ve třech základních krocích a to je formulace strategie, implementace strategie a následně nezbytné vyhodnocení strategie a kontrola (Skokan 2004). Z hlediska SRR tvoří naplánování, stanovení dlouhodobých cílů a samotné sestavení Strategie regionálního rozvoje první bod – formulace. Realizace prostřednictvím programů a vytyčování krátkodobých cílů v souladu s dlouhodobými, to se skrývá pod implementací. Konečně vyhodnocení a kontrola nám odráží efektivnost celého procesu a při SRR se děje průběžně (každé dva roky) formou tzv. monitoringu.

7. 2. 1. Monitoring

Monitorování přináší velice důležitou zpětnou vazbu. Za monitoring nese odpovědnost Ministerstvo pro místní rozvoj a informace o plnění cílů strategie předkládá Vládě ČR (MMR 2006). Posuzuje se jak plnění globálního cíle, tak i strategických cílů a z hlediska časového monitoring kromě průběžného hodnocení zahrnuje i následné hodnocení, jak se SRR 2007-2013 projeví i po roce 2013 (MMR 2006).

7. 2. 2. Tři strategické cíle

Již v roce 2012 byla upravena analytická část ke Strategii regionálního rozvoje 2014-2020 a ta hodnotí dosavadní průběh implementace SRR tak, že největších změn bylo dosaženo na úrovni prvního, dalo by se říci přírůstově orientovaného cíle a naopak v oblasti vyrovnávání rozdílů nebyly podniknuté kroky, tak významné (MMR 2012).

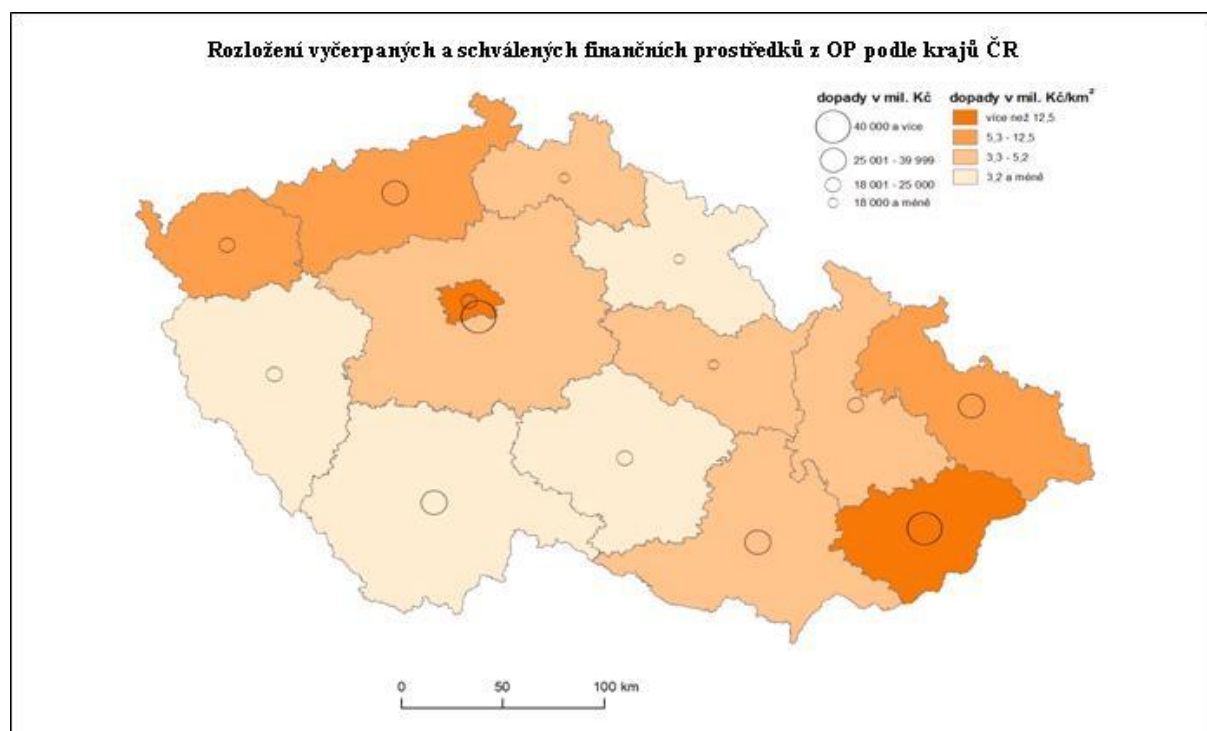
7. 2. 3. Zhodnocení operačních programů

Nejvýznamnější postavení při plnění Strategií regionálního rozvoje zaujímá stále národní úroveň, přestože do budoucna se bude vliv této úrovně, díky intervencím z programů EU, stále snižovat (Marek, Kantor 2009). Důležitým nástrojem regionální politiky tak tvoří operační programy, neboť zaměření regionální politiky ČR je pro období 2007-2013 směřuje k získávání prostředků z fondů EU (MMR 2006).

Cíle, které nebudou moci být realizovány z prostředků fondů EU, budou na základě identifikace SRR financovány z jiných, ať už veřejných nebo soukromých zdrojů (MMR 2006). Zde se otevírá možnost financování na základě spolupráce aktérů veřejného a soukromého sektoru, neboli Public-Private Partnership (Blažek, Uhlíř 2011).

Na obrázku 4 můžeme vidět jak ve výsledku dopadlo rozložení finančních prostředků z OP v jednotlivých krajích. Z hlediska absolutního objemu finančních prostředků, které byly dosud alokovány v jednotlivých regionech, tak i ve vztahu k rozloze kraje, je rozložení intervencí politiky HSS značně nerovnoměrné (MMR 2012). Nejvýznamnější dopady evidujeme v krajích Středočeském a Zlínském, naopak nejmenší dopady byly zaznamenány v kraji Libereckém, Královéhradeckém a Pardubickém. Kdybychom dosažené finanční prostředky lokalizovali do menších jednotek – okresů, zaznamenáme hromadný jev takřka pro všechny kraje, kdy je podpora výrazně koncentrována do okresů s krajským městem (MMR 2012).

Obr. 4 Rozložení finančních prostředků z OP v krajích ČR



Zdroj: MMR (2012, s. 16)

7. 2. 4. Regionální konkurenceschopnost

Regionální konkurenceschopnost ukazuje ve velké míře materiální stránku, protože odráží a hodnotí ekonomický potenciál území (MMR 2012). Regionální

konkurenceschopnost je totiž definována jako: „*Schopnost regionu produkovat výrobky a služby, které obstojí na mezinárodních trzích, a současně je zajištěno udržení vysokých a trvalých příjmů jeho obyvatel.*“ (Skokan 2004, s. 61). Skokan (2004) také poukazuje na to, že ačkoli v pojetí konkurenceschopnosti chápeme region jako firmu, nelze regionální konkurenceschopnost vyvozovat pouze z dostatečného množství výskytu konkurenceschopných firem v regionu. Kromě základních atributů, které vyplývají jak z přírodního, tak socioekonomického prostředí, je pro regionální konkurenceschopnost stěžejní práce s vnitřními zdroji a pravděpodobně nejmarkantněji spočívá v rámci trendu globální ekonomiky v budování ekonomiky na znalostech a inovacích (MMR 2012).

Význam posilování lidských zdrojů jako důležité konkurenční výhody jsme již zmiňovali, MMR (2012) spatřuje významný problém v nesouladu nejen kvalitativní, ale také kvantitativní nabídkou a poptávkou pracovní síly na trzích práce. Často dochází k tzv. „odlivu mozků“, neboli brain-drain z ekonomicky slabých lokalit (jedná se především o kraje Ústecký a Karlovarský), ovšem tento jev vede jenom k prohloubení zaostalosti, oproti vyspělejšími regionům, neboť se tak eliminuje možnost pro využití místních zdrojů na vytvoření nových pracovních míst (MMR 2012). Klíčovou roli na vzniku a šíření inovací, hraje vzdělání. Ovšem především kvalita vzdělávání strádá na skutečnosti, že nebylo vytvořeno funkční propojení podniků a vzdělávacích institucí a také absence výzkumných center, což dokazuje fakt velice malého procentuálního zastoupení pracovníků vědy a výzkumu na celkové zaměstnanosti (ČSÚ 2013).

7. 2. 5. Územní soudržnost

Územní soudržnost usiluje o vyvážený rozvoj obcí, potažmo celých regionů. Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, nebyla efektivita snižování rozdílů mezi regiony příliš velká. Důvod bychom mohli hledat v nezacílenosti programů na specifické potřeby regionů, ba naopak politika na úrovni evropské, státní i krajské je v současném programovém období zaměřena příliš plošně (MMR 2012).

8. Zhodnocení významu vzdělanosti pro regionální rozvoj

Závěrem první části diplomové práce se pokusíme o zhodnocení, zda má vzdělanost určitý, dalo by se říci nezastupitelný význam na regionálním rozvoji. Regionální rozvoj je sám o sobě velice složitý komplex vztahů, které na sebe vzájemně působí, a proto není jednoduché identifikovat, jak se jednotlivé faktory konkrétně projevují. K tomu je nutno připočítat také časové hledisko, neboť rozvoj se neděje ze dne na den, ale časový horizont pro to potřebný je mnohdy velice dlouhý. Z toho důvodu vznikající strategické dokumenty a z nich plynoucí dotace, nejsou situovány do období jednoho, nebo několika málo let, ale jedná se o dokumenty střednědobé a dlouhodobé (Baldwin 2008). To můžeme deklarovat právě na příkladu vzdělávání. V důsledku kurikulární reformy a změn s tím souvisejících, můžeme změny pozorovat až s odstupem času, kdy žáci a studenti vzdělávání v upravených studijních programech se začnou aktivně zapojovat ve společenském dění, na trhu práce apod.

8. 1. Inovace a vzdělání

Inovace a vzdělávání, to jsou pojmy, které můžeme vzít jako pojítka mezi sférou strategických dokumentů a školstvím. Význam vzdělanosti pro regionální rozvoj můžeme dokázat skrze faktory, které jsou pro regionální rozvoj klíčové. Investice do lidských zdrojů se z hlediska strategického plánování jeví jako zásadní. Podpora vzdělávání vede ke zlepšování kvalifikovanosti lidských zdrojů a je tak zároveň cestou ke zvýšenému využívání inovací, což pozitivně ovlivní celou společnost (životní styl, spotřeba obyvatel, sociální začlenění, zlepšení prevence rizika, apod.) (Strategický rámec udržitelného rozvoje České republiky 2010). Inovace budou do budoucna pravděpodobně stále významnější, co se týče vytváření konkurenčních výhod regionu (Blažek, Uhlíř 2011). Přitom neexistuje univerzální metoda, či klíč, jak toho dosáhnout. Důležité je využití místních specifik, ať už jde o přírodní a kulturní zdroje, kontakty, znalosti nebo kvalifikované jedince (Blažek, Uhlíř 2011). Jak autoři Blažek s Uhlířem (2011) ještě dodávají, nezáleží pouze na dostupnosti a kvalitě receptu, ale pro úspěch je zapotřebí dobrého kuchaře. I podle této představy jsou požadavky kladeny na školskou soustavu, především na kvalitu vzdělávání již od základní školy, až po síť středních a vysokých škol, které svým zaměřením budou co nejvíce odpovídat požadavkům a potřebám společnosti a trhu.

Právě z tohoto pohledu můžeme brát inovace jako pojítka mezi školou a regionální politikou, protože jsou klíčové pro regionální rozvoj a zároveň jsou přímo vázány

na vzdělanost. Školství tak může představovat určitou nosnou strukturu, která vytváří předpoklady k inovacím.

8. 2. Teoretický rámec

Z hlediska teorií regionálního rozvoje vycházíme z principů regionální politiky inspirované institucionálními teoriemi. Tam je důležité vytvoření a rozvíjení vzájemných interakcí a učení jednotlivých aktérů regionálního rozvoje skrze intervence veřejného sektoru nebo ještě ve spolupráci se soukromým sektorem (Blažek, Uhlíř 2011, s. 252). Jak se tyto intervence konkrétně projevují na regionální politice, ukazují Blažek s Uhlířem (2011, s. 252) vycházejíce z dalších autorů – Hodgson (1999) zvýšení investic do vzdělání, Malmberg a Maskell (1999) vznik institucí na podporu učení, vědy a výzkumu nebo Florida (1995) regionální podpůrná infrastruktura. O institucionální teorie se do značné míry opírají i Strategie regionálního rozvoje ČR, viz. kapitola Faktory regionální rozvoje. Propagátoři institucionálních teorií v regionální politice, podle Blažka a Uhlíře (2011, s. 253), považují model učících se regionů za nástroj pro rozvoj zaostávajících regionů. V souladu s tímto tvrzením působí i regionální politika EU, neboť právě v rámci konvergence podporuje z fondů EU investice do lidských zdrojů, ve velké míře do rozvoje vzdělávání. Podobně také SRR své strategické cíle (rozvojově i disparitně zaměřený cíl) opírá o podporu vzdělanosti, neboť východisko vidí ve vzniku, šíření a implementaci inovací (MMR 2006, s. 78).

8. 3. Strategické dokumenty a realita

Pro úplnost se na strategické dokumenty podívejme z více kritického pohledu. Když se podíváme kolem sebe, vidíme, že hodně věcí kolem nás zcela neodpovídá tomu, jak tomu čteme ve strategických dokumentech (např. SRR). Samozřejmě pro zajištění fungujícího a udržitelného rozvoje je zapotřebí stanovení jasných vizí a nástrojů, které k nim povedou. Blažek s Uhlířem (2011, s. 253) upozorňují na potřebu dlouhodobého strategického myšlení, kdy se nedá čekat okamžitá maximalizace zisku, nebo zkrátka zlepšení stavu věci okamžitě. Důležitý je však ohled na trvalou udržitelnost.

Strategický rámec v SRR jde po linii vize – cíle – opatření – implementace – monitoring, kdy je velice podstatnou částí hodnocení, jak se vize a cíle, skrze opatření a samotnou implementaci daří naplňovat. Monitoring SRR je v rukou MMR, které provádí hodnocení průběžné, tak také hodnocení následné, tzv. ex-post evaluace, tzn. po roce 2013

(MMR 2006, s. 108). Bude tedy nesnadným úkolem co nejobektivněji zhodnotit strategické období 2007-2013, aby výsledná evaluace nabídla mimo jiné konkrétní příklady úspěšných regionů, nástrojů a inovativních řešení, které by se daly aplikovat i na jiném území ČR. Jako příklad vezměme pro českou ekonomiku důležitou společnost Škoda auto a.s. Ne snad z pohledu, že ve stagnující české ekonomice²¹ vykazuje významné zisky, ale svými tzv. simply clever řešeními. Jedná se o jednoduchá a chytrá řešení ve voze, která zvýší spokojenost cestujících, např. háčky na tašky, či síť v zavazadlovém prostoru, držák reflexní vesty, tak aby ji měl řidič vždy při ruce, nebo třeba škrabka na led ukrytá v krytce nádrže. Budiž tento příklad inspirací pro vytváření a šíření inovativních řešení, které se mohou stát zdrojem konkurenční výhody.

²¹ Např. ve 4. čtvrtletí 2012 byl meziroční pokles HDP o 1,7%, průmyslová výroba klesla o 4,1% a stavební výroba dokonce o 9,1% (ČSÚ, 2013).

9. Vzdělávací soustava České republiky

„První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech.“ (KOMENSKÝ, J.A., O nápravě věcí lidských, in Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 2001, s. 13)

Obr. 5 Hodnocení vzdělávacího systému?



"Pokud budete soudit rybu podle její schopnosti šplhat na strom, tak bude celý život věřit tomu, že je hloupá." - Albert Einstein

Zdroj: MF Dnes, 2012, číslo XXI/198, s. 8A

Na úvod této kapitoly jsme použili citát od pravděpodobně nejznámějšího českého pedagoga J. A. Komenského, který ačkoli pochází z doby 17. století má ovšem velice nadčasový charakter, neboť jakoby byl šitý na míru i dnešní době. K tomu připojujeme i obrázek s citátem od Alberta Einsteina, který rovněž nutí k zamyšlení nejen osoby pracující ve školství, jelikož upozorňuje na tematiku hodnocení, které je velice důležité nejen ve školské profesi. Pojďme se tedy věnovat školskému systému u nás, kdy využijeme i

mezinárodních srovnávacích studií PISA a zprávu OECD týkající se hodnocení vzdělávání v ČR.

9. 1. Vzdělávací politika

Jedná se o: „*Odbornou činnost vytvářející základní strategie pro plánování, hodnocení, budoucí rozvoj vzdělávací soustavy na celostátní úrovni. Zahrnuje též rozhodování o financování vzdělávací soustavy, skladbě a pluralitě školství, přístupnosti vzdělání, legislativních základech vzdělávací soustavy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 272)

Z hlediska legislativy je školství řízeno Ústavou a konkrétně se jedná o Zákon 561 z roku 2004, který je příznačně označován jako Školský zákon. Školský zákon pověřuje MŠMT vypracováním Národního programu rozvoje vzdělávání, který je znám pod označením Bílá kniha (561/2004 Sb.). Bílá kniha je dokument střednědobého horizontu, který je směrodatný pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice (Vališová, Kasíková a kol. 2007). V samotné Bílé knize (NPRV ČR 2001, s. 7) je tento dokument definován jako: „*systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy.*“

Vzdělávací politika státu vytváří nezbytný rámec pro veškeré aktivity ve školství a kromě teoretického vymezení vzdělávání zahrnuje také praktické opatření státu v oblasti výchovy a vzdělávání (Vališková, Kasíková 2007, s. 105).

9. 2. Kurikulární dokumenty

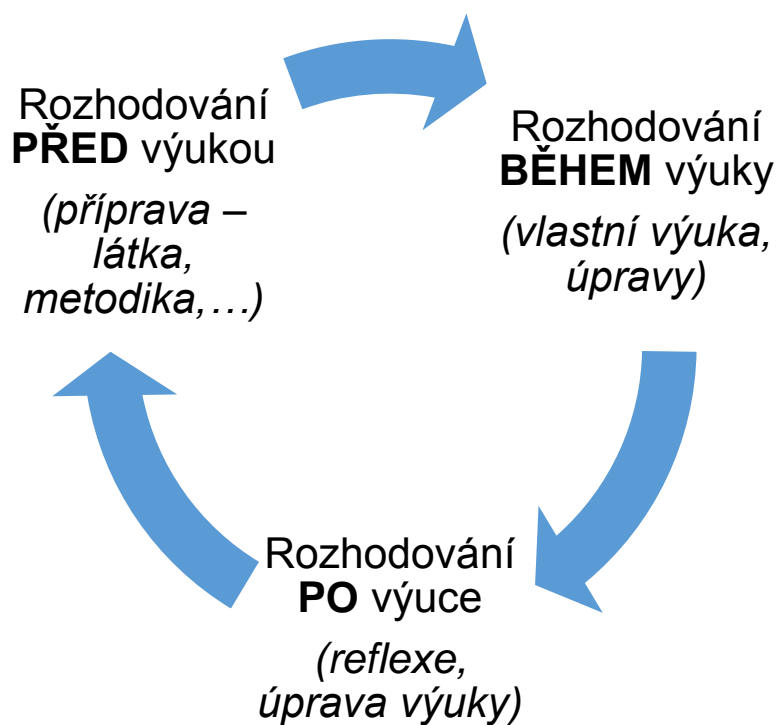
Základem celé vzdělávací soustavy jsou kurikulární dokumenty, což jsou v jiném slovním spojení dokumenty, které tvoří kurikulum. Kurikulum dle Průchy, Walterové a Mareše (1995) v sobě zahrnuje komplexní řešení cílů, obsahu, strategií a metod, způsobu organizace a hodnocení školního vzdělávání. Pojem kurikulum (lat. curriculum) se však dá těžko definovat, neboť v sobě zahrnuje prakticky vše, co se ve škole odehrává. Průcha, Walterová, Mareš (1995) kurikulum rozděluje do tří oblastí:

1. vzdělávací program, projekt, plán
2. průběh studia a jeho obsah
3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získají ve škole

Toto vymezení Průchy, Walterové a Mareše doplňuje ještě Vávra (2006, s. 6.), kdy ho porovnává s britským vzdělávacím serverem pro učitele Learning and Teaching. Britský server kurikulum shrnuje pod tři základní otázky – co se má učit, jak se to má učit a konečně nejen pro geografické myšlení velice důležité proč se to má učit (Vávra 2006, s. 6).

Termín kurikulum se u nás začal objevovat až v 90. letech 20. století, ačkoli v zahraničí se hojně užíval již dříve (Průcha 1995, s.106). Pasch a kol. (2005, s.20) srovnávají tzv. učitele konzumenta s učitelem, jakožto tvořivým odborníkem. Učitel konzument se ve výuce drží schválených osnov a učebnic, za to tvořivý odborník spolupracuje se svými kolegy a sám se rozhodne, kdy použije jaký zdroj pro výuku (Pasch a kol. 2005, s. 19). Učitel může využívat učebnice různých nakladatelství, ale také další dostupné materiály jako mapy, obrázky, grafy atp. V dnešní době informačních technologií se jako významný zdroj stále více prosazuje internet – např. Metodický portál RVP. A právě v momentě, kdy je iniciativa, ale tím také odpovědnost za výuku, v rukou učitele, stává se samotný učitel tvůrcem kurikula (Pasch a kol. 2005, s. 20). Hlavní kurikulární dokumenty jsou obecně platné rámcové vzdělávací programy, potažmo školní vzdělávací programy na jednotlivých školách.

Graf 6 Průběh vyučovacího procesu (hodiny) tvořivým učitelem



Zdroj: vlastní, podle Pasch a kol. (2005, s. 20)

9. 2. 1. Rámcové vzdělávací programy

V Bílé knize jsou rozpracovány vzdělávací cíle, obsahy a prostředky a pro všechny typy a úrovně škol byly vypracovány tzv. rámcové vzdělávací programy – ve zkratce RVP. *„Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů“* (Zákon 561/2004 Sb., § 3).

9. 2. 2. Školní vzdělávací programy

Školní vzdělávací programy (ŠVP) vycházejí z RVP a učitelům tak bylo zákonem uloženo převedení RVP do podmínek samotné školy, aby se tak díky tomu škola mohla profilovat a veřejnosti tak podávat jasný obrázek o své činnosti. Podle Zákona (561/2004 Sb., § 5) musí všechny školy mít svá ŠVP zpřístupněné a každému člověka je tak umožněno do těchto dokumentů nahlížet a pořizovat si z nich také opisy. Díky ŠVP můžeme mluvit o individualizaci kurikula, neboť těžištěm tvorby se stává škola, která je tím i zodpovědná za realizaci a také kvalitu (Vališová, Kasíková 2007, s. 128).

10. Vzdělávání a trh práce

Příklady typických otázek dítěte/žáka jsou – proč se mám tohle učit? Proč musím chodit do školy? A k čemu mi bude ten či onen předmět? Odpovědi rodičů, či učitelů se většinou týkají toho, aby se žák později dokázal prosadit na trhu práce, aby dostal dobré místo. Dle četných výzkumů (Bourdieu 1998, Boudon 2001, Keller 2008 – in Národní ústav odborného vzdělávání 2008) tvoří chození do práce významnou složku pro seberealizaci člověka, kde důležitou úlohu hraje pracovní pozice, ve smyslu je-li člověk se svou prací spokojený. Určitou provázanost trhu práce a vzdělávacího systému předpokládají i strategické dokumenty ČR, kterým jsme se věnovali (např. MMR 2006, s. 78). Provázanosti těchto dvou oblastí se věnuje Průcha (1999), který uvádí příklad častého sloganu škol: „Vzděláváním k prosperitě“ (např. podtitul ŠVP Gymnázia v Jilemnici).

Průcha (1999) vychází z přesvědčení, že vlivem globalizované ekonomiky vyplývají požadavky na školství a vzdělávání obecně, aby se přizpůsobilo potřebám ekonomiky. Průcha (1999, s. 215) přímo říká: „*Evropské vzdělávací systémy musejí co nejodpovědněji reagovat na změny ve výrobě, musejí přispívat k hospodářskému růstu Evropy a k zajištění její konkurenceschopnosti ve světě.*“ Z hlediska toho došlo i ke změnám pedagogického myšlení a to především v oblasti teorie a měření kvality a efektivnosti vzdělávání (Průcha 1999, s. 216). OECD vydala v roce 2012 zprávu, ve které hodnotí vzdělávání v České republice. OECD poukazuje na fakt, že od roku 1989 se v českém školství podařilo zapracovat na autonomii škol ve věcech obsahu, vzdělávacích metodách a také hodnocení (OECD 2012, s. 3). Ovšem právě v oblasti hodnocení zůstávají dle OECD (2012, s. 16) nevyřešené úkoly jako vytvoření uceleného rámce a budování kapacit pro hodnocení v celém školském systému, nebo také velice potřebné vytvoření vzdělávacích standardů, které by pokrývaly celou šíři vzdělávacích cílů.

10. 1. Místní vzdělávací klima

Otázce vazeb mezi vzděláváním a trhem práce, reprezentovaným především místním potenciálem se věnují autoři Andersson a Bloom (2003). Tito autoři se snaží najít a popsat důležité komponenty v konceptu, který nazývají místní vzdělávací klima. V tomto konceptu je stejně tak důležité získávání znalostí na všech úrovních školního systému, od předškolního vzdělávání až po vzdělávání univerzitní (týká se to všech věkových kategorií), jako znalosti získané v každodenním životě jednotlivců (Andersson, Bloom 2003, s. 333).

Otázky vzdělávání, znalostí a dovedností jsou velmi důležitými prvky v procesu rozvoje okrajových územích po celém světě (Andersson, Bloom 2003). Předpoklady jednotlivých regionů se však velmi liší, protože každý region vytváří své vlastní podmínky.

Rozhodnutí přijatá na centrální národní úrovni, přestože za účelem ovlivnění místního území, často nedosáhnou svých cílů. Proto je důležitá decentralizace, neboť decentralizace důležitých rozhodnutí v oblasti vzdělávání, spolu s dobře fungujícím místním vzdělávacím prostředím, vytváří hlavní předpoklady pro znalostní rozvoj i v okrajových regionech (Andersson, Bloom 2003, s. 335).

Tab. 9 Procento rozhodnutí přijatých na různých úrovních státní v oblasti nižšího sekundárního vzdělávání v roce 1998

Countries with the highest percentages			
Local level + School level		Central level + State level	
Finland	100	Turkey	94
Hungary	100	Malaysia	82
USA	97	Argentina	71
UK (Scotland)	91	Portugal	69
Sweden	88	Paraguay	67
China	80	Jordan	65
UK (England)	80	Indonesia	63
Chile	80	Greece	56
Netherlands	76	Thailand	55
Denmark	74	Austria	53

Zdroj: Andersson, Bloom (2003, s. 335).

Bez další podrobné studie však z tabulky není vhodné vyvozovat jednoznačné závěry, neboť v jednotlivých zemích panuje odlišná vzdělávací, politická a správní situace. Jak autoři Andersson a Bloom (2003, s. 339) bylo hlavním cílem strukturálních reforem v mnoha zemích během posledních dvou desetiletích umístit další rozhodnutí na nižších úrovních. Prostřednictvím decentralizaci je možné vytvořit jasnější podmínky pro vzdělávání, které má schopnost přivodit pozitivní a hlavně udržitelný místní rozvoj (Andersson, Bloom 2003, s. 335).

11. Zeměpis v kurikulárních dokumentech

Kurikulum, tak jak jsme si ho vymezili výše, vytváří tzv. formální kurikulum. Bavíme-li se dále o tématech souvisejících se školním kurikulem, je dobré ho vnímat v širším záběru. Oproti kurikulu formálnímu hovoříme i o kurikulu neformálním, které značí součást vzdělávání, které se děje obvykle mimo školu – např. různé vycházky, soutěže, exkurze, školy v přírodě apod. Ve výuce zeměpisu by neformální kurikulum mělo mít své místo. RVP to označuje jako terénní geografická výuka, která by měla obsahovat cvičení a pozorování v terénu místní krajiny, kde by žáci měli umět aplikovat nabyté vědomosti (RVP ZV 2007, s. 63). Dále skrytým kurikulem rozumíme tu část kurikula, která se dá těžko vymezit, natožpak třeba hodnotit a objektivně porovnávat. Jde např. o klima školy, složení pedagogického sboru, vztahy uvnitř i vně školy aj. A poslední část kurikula, která se někdy vymezuje, je kurikulum rodinné, jehož utváření je ve velké míře v rukou rodičů, neboť jej tvoří rodinné zázemí žáka, postoje rodiny ke vzdělávání, které jsou důležité pro celkovou spolupráci školy a rodiny, potažmo učitelů a rodičů. Všechny tyto složky tvoří jeden celek, kurikulum, které dává význam viděno právě takto celistvě.

Když se zaměříme na to, jak se kurikulární dokumenty promítají přímo do příprav a realizace výuky (nejen zeměpisu), vidíme v tom dílčí nezbytné části, které se označují jako tematické celky a v rámci těchto celků jednotlivé hodiny a učební činnosti (Pasch a kol. 2005, s. 183).

11. 1. Zeměpis v rámcových vzdělávacích programech

V rámci RVP jsou veškeré předměty vztaženy k dalším předmětům, s nimiž fungují na podobném základě a vytvářejí tak jednotlivé vzdělávací oblasti. Zeměpis zařazujeme spolu s fyzikou, chemií a biologií do vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Toto rozdělení se na první pohled může zdát problematické, neboť nedílnou součástí výuky zeměpisu je kromě učiva fyzicko-geografické povahy, také učivo povahy socioekonomické, tzv. humánní geografie. Ta by se dala přiřadit spíše k dějepisu a výchově k občanství do vzdělávací oblasti člověk a společnost.

11. 1. 1. Zeměpis ve školních vzdělávacích programech

Jak bylo již řečeno, samotná realizace vzdělávacího programu a tím i odpovědnost za něj je přenesena na úroveň školy. Nastíněná problematika, týkající se zařazení zeměpisu do vzdělávací oblasti se zdá být v pohledu mezipředmětových vztahů spíše formální. V rámci RVP ZV jsou vymezena tzv. průřezová témata, která vycházejí z aktuálních problémů světa. Průřezová témata mají vazby na všechny vzdělávací oblasti a vedou k rozvoji žáka, jednak z pohledu vědomostí a dovedností, tak také z pohledu utváření postojů a hodnot (VÚP 2007, s. 90).

Samotnou realizaci průřezových témat ovšem RVP nenařizuje. Je na škole samotné, jakým způsobem se ji podaří zakomponovat průřezová témata do běžné výuky. Respektive je to v rukou učitelů, jak se podaří uchopit učivo, aby nebyla v zájmu učitelů výuka pouze jejich aprobace, která má aprobační vymezené hranice, ale aby se podařila navázat spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a byl tak podněcován všestranný rozvoj žáka. V tomto ohledu byl na Katedře geografie Technické univerzity v Liberci udělán významný krok, neboť práci s RVP, potažmo s ŠVP, je věnována patřičná pozornost, nezbytná pro samotnou pedagogickou praxi.

12. Regionální rozvoj ve výuce

Konkrétní vztažení regionálního rozvoje do výuky vychází z RVP. V rámci tematického celku Česká republika je v RVP řeč o tzv. „místním regionu“. Tento termín však spatřujeme jako problematický, neboť se skládá ze dvou pojmů – místo a region, které nepovažujeme za vhodné takto spojovat.²² V očekávaných výstupech pro toto téma přímo stojí (VÚP 2007, s. 63):

žák

- *vymezí a lokalizuje místní oblast (region) podle bydliště nebo školy*
- *hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzuje vazby místního regionu k vyšším územním celkům*

K tomu se vztahuje odpovídající učivo (VÚP 2007, s. 63):

místní region – zeměpisná poloha, kritéria pro vymezení místního regionu, vztahy k okolním regionům, základní přírodní a socioekonomické charakteristiky s důrazem na specifika regionu důležitá pro jeho další rozvoj (potenciál x bariéry)

V rámci diplomové práce neprovádíme průzkum, na jehož základě bychom mohli vyřknout obecné tvrzení o tom, jak se tematika regionálního rozvoje vyučuje na českých školách. Nicméně v kapitolách 13. 1, 13. 2 a 13. 3 nabízíme případové studie, jak jednotlivé školy tuto problematiku uchopují. Cílem tedy není nalezení obecně platného závěru, ale příkladů, jak je možné k problematice regionálního rozvoje ve výuce na ZŠ přistoupit.

12. 1. Regionální tematika ve vybraných učebnicích

Proč zařazujeme otázku učebnic do naší analýzy? Ze zkušeností ve školství nepovažujeme učebnici za nezbytný nástroj pro výuku, na druhou stranu učitelům může pomoci s výběrem obsahu a žáci mají v ruce základní odborný text, jakožto pramen informací. Vávra (2006, s. 23) upozorňuje na úskalí práce s učebnicí, a to když se jako

²² Místo je lokální povahy, znamená určitou specifčnost (jedinečnost) a vychází od lidí, místní komunity, podle principu bottom-up. K místu je opačnou povahou prostor, který je naopak obecný a globální. Region by se dal vymezit jako územní jednotka ohraničená podle určitých kritérií, např. z hlediska plánování, ekonomiky aj.

následek projeví vzrůstající pasivita v přípravách učitele, neboť odpovědnost za svoji práci přenáší na autory učebnice – hovorově tento jev označujeme jako „jet podle učebnice.“ Pro práci učitele, jakožto tvořivého odborníka (viz. Pasch a kol. 2005), je nebezpečím právě ono zbavování se odpovědnosti za svoji práci, kdy se pod označením „vyložit látku“ může skrývat: „mám odučeno“ a nikoli „moji žáci znají, rozumějí atd.“ (Vávra 2006, s. 23).

Pro naši jednoduchou analýzu jsme vybrali několik na školách běžně užívaných a dostupných učebnic. Použili jsme učebnice od nakladatelství Fraus, České geografické společnosti, Moby Dick, SPN, Scientia, Prospektrum a konečně SPL-Práce. Pro srovnání jsme výběr rozšířili o dvě regionální učebnice vytvořené pro regionální učení v tamních regionech. Jde o učebnice Deblínska a Středních Krkonoš a Podkrkonoší. Ve vytváření pojmové analýzy jsme se nechali inspirovat Vávrou (2006, s. 37).

12. 1. 1. Nakladatelství Moby Dick

V učebnicích od nakladatelství Moby Dick se s tematikou regionu setkáme v kapitole Krajina vašeho domova. V motivačním úvodu do této kapitoly autoři píší: *„kapitola vás zavede do krajiny vašeho domova, kde uplatníte dosavadní získané znalosti ze zeměpisu“* (Lorenc a kol. 1996, s. 183). Všimněme si dvou věcí, jednak neosobního přístupu – váš, vašeho a také zdůraznění „hranic předmětu“ – využijeme znalostí získaných v zeměpise, kdy autoři neuvažují mezipředmětové vazby. Otázky v kapitole jsou strukturované podle tematických oblastí (např. poloha, průmysl, zemědělství) a jsou mezi sebou dobře provázané – např. vazby zemědělství, životního prostředí a vzhledu krajiny, jak postihly změny po roce 1989 školství u vás apod.

12. 1. 2. Nakladatelství Prospektrum

S tematikou regionu se setkáváme ve dvou po sobě jdoucích kapitolách - Místo naší školy a Náš kraj. *V zeměpise ses seznámil se světem, podrobně s naší republikou. To jsou poznatky, které ti otevřely okno a patří k základnímu vzdělání. Nemůžeš porozumět tomu, co se kde děje, když nevíš, kde se to děje* (Wahla a kol. 2006, s. 84). Látku chtějí autoři předat skrze „expedici za poznáním“, které podávají ve formě podněcujících otázek strukturovaných podle témat. Přitom využívají metody jako vytvoření panoramatického náčrtku místa, kde žáci bydlí, popř. místa školy.

12. 1. 3. Česká geografická společnost (ČGS)

Česká geografická společnost se regionu věnuje v kapitole Poznejte své bydliště, ve které se metodologicky opírá o otázky a domácí úkoly. Snaží se žáky motivovat k práci s mapou a především k přemýšlení o místě svého bydliště, např. otázka jak se hospodaří v místě vašeho bydliště a s tím spojené podotázky. Vazba otázek na zamyšlení a domácích úkolů žáky vede k hlubšímu poznání nejbližšího okolí, ve kterém se předpokládá také spolupráce s rodiči, např. Jsou vaši rodiče spokojeni se službami občanům? Součástí kapitoly jsou i podnětné úkoly, kdy se žáci například zamýšlejí nad tím, jak něco v blízkém okolí upravit, vylepšit.

12. 1. 4. Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus se regionu věnuje stručně v kapitole Regiony ČR, ale stěžejní význam v této problematice zaujímá speciální pracovní učebnice Život v našem regionu. „*Abychom dokázali porozumět problémům dnešního světa, měli bychom se naučit chápat život společnosti v našem nejbližším okolí*“ (Kühnlová 2007, s. 5). Příklady kapitol z této učebnice jsou: místo kde žijeme, lidé v našem regionu, budoucnost je naše věc aj. Možnou námitkou je, že tato učebnice nepatří do základní sbírky učebnic od tohoto vydavatelství a vzniká tak otázka, zda všechny školy využívající tyto učebnice mají k dispozici i pracovní učebnici Život v našem regionu. Nicméně podobné doplňkové učebnice mohou pomoci učitelům zpestřit výuku a mnohdy není potřeba, aby ji měl každý žák.

12. 1. 5. Regionální učebnice Deblínsko

Podtitul této regionální učebnice zní na cestě k trvalé udržitelnosti. Právě trvalá udržitelnost je průvodním motivem celé učebnice, kde vzdělání hraje důležitou úlohu. Mezi zmíněnými učebnicemi je učebnice Deblínska specifická vzhledem k jejímu zaměření na místní komunitu. Právě komunitní perspektiva učebnice vykazuje velice ojedinělé a inovativní řešení při přístupu k látce zabývající se regionem. Nepředstavuje tak formu univerzální učebnice použitelné na základních školách, to není jejím cílem, ale pro učitele, nejen zeměpisu, přináší podněty a určitou novou koncepci pro práci v hodinách.

12. 1. 6. Regionální učebnice Střední Krkonoše a Podkrkonoší

Tuto regionální učebnici můžeme použít, jako vydařený příklad, jak žákům základní školy prezentovat vazby na místo ve kterém žijí. Tato učebnice, která byla vytvořená učitelem na ZŠ ve Vrchlabí, nenahrazuje sadu učebnic (ať již v zeměpise nebo jiném

předmětu), ale je určena pro doplnění a zpestření výuky žákům od 2. až po 9. třídu ZŠ. Další alternativou pro využití je volitelný předmět, který by se zabýval právě regionem. Region je totiž představován z pohledu mezipředmětových vztahů, např. v kapitole historie se nachází přírodovědný kvíz, místní ski areál je představen v matematických úlohách apod. „Znáte-li dobře místo, jeho historii, kulturu a přírodní vztahy, můžete ho lépe chránit a podílet se na jeho rozvoji a rozkvětu.“ (Vodnárek 2012, s. 3)

Tab. 10 Pojmová analýza vybraných učebnic ve vazbě na region

Nakladatelství	Zakomponované téma „místní region“ (dle RVP)	Zařazení učebnice do vzdělávání	Regionální rozvoj	Trvale udržitelný rozvoj	Vazba hospodářství a vzdělávání
Moby Dick	ANO	9. třída	-	-	-
Prosperita	ANO	9. třída	ano	-	ano
Scientia	-				
SPN	-				
Fraus	ANO	8. třída	ano	ano	-
ČGS	ANO	9. třída	ano	-	-
SPL-Práce	-				
Deblínsko	ANO	6-9. třída	ano	ano	ano
Střední Krkonoše a Podkrkonoší	ANO	2-9. třída	ano	ano	ano

Zdroj: vlastní, data učebnice jednotlivých nakladatelství

12. 2. Hodnocení

Když jsme se zabývali strategickými dokumenty, zmiňovali jsme důležitost hodnocení, jak se dařilo a daří naplňovat vytyčené cíle. Ať už jde o kontrolování průběžné, tak i závěrečné, po uplynutí daného období, vždy přináší důležitou zpětnou vazbu, na kterou by se mělo navázat v plánování dalším. Stejně tak je tomu také ve školství.

12. 2. 1. Hodnocení žáků

Dvě základní funkce hodnocení ve vyučování jsou funkce informativní, jež nás informuje o výsledku, jakého žák dosáhl a dále formativní, díky níž můžeme stimulovat rozvoj žákovy osobnosti (Vališová, Kasíková 2007, s. 244). Chris Kyriacou, který se hojně zabývá tematikou efektivitu vyučování, představuje různé cíle hodnocení. Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu o pokroku žáků jim samotným a také učiteli, mělo by žáky motivovat, učiteli slouží jako podklad pro záznamy týkající se žákova prospěchu (Kyriacou 2008, s. 122). V neposlední řadě na základě hodnocení učitel vidí, zda je žák připraven a schopen postoupit dále v učení (Kyriacou 2008, s. 122).

Vališová a Kasíková (2007, s. 254) odlišují hodnocení formativní a sumativní. Ve formativním hodnocení, nazývaném také průběžné, jde o vytvoření široké a hlavně pestré škály zkoušení (individuální, skupinové, krátkodobé, či dlouhodobé úkoly apod.), tak aby se žáci učební látkou zabývali a ne se ji jen mechanicky naučili a následně reprodukovali (Vališová, Kasíková 2007, s. 254). Oproti tomu sumativní hodnocení, neboli finální, závěrečné, shrnující, nastavuje zrcadlo celému organizačnímu celku (např. pololetí), ve kterém se promítnou všechny známky, úkoly a také aktivita (Vališová, Kasíková 2007, s. 254). Toto dělení doplňuje Kyriacou (2008, s. 123) např. o normativní hodnocení, které hodnotí výsledky ve vztahu k výkonům ostatních. Toho hodnocení může trochu svádět, neboť nezáleží na výkonu samotného jedince, ale také na tom, jak na tom budou ostatní (např. jedničku dostane prvních pět, kteří vyřeší úkol). Určitý způsob normativního hodnocení je prováděn také při výzkumech PISA, při nichž se porovnávají výsledky žáků v jednotlivých zemích.

Pasch a kol. (2005, s. 105) rozlišuje jednotlivé postupy během hodnocení a řadí je podle míry řízení hodnocení, nikoli do skupin, ale do jakéhosi spektra.

Tab. 11 Stupnice postupů diagnostiky od nejvíce řízených po nejpřirozenější

Nejvíce řízené				Nejpřirozenější
Objektivní písemné testy a písemné práce na dané téma (eseje)	Žákovo připravené vystoupení ve třídě (referát), výrobek zhotovený ve třídě	Pozorování, rozhovory, dotazníky vyplněné v řízeném prostředí, např. v učebně nebo testovacím centru	Mimoškolní úkoly (výrobky, písemné práce, poznámkové sešity a deníky	Pozorování v přirozeném prostředí, např. na autobusové zastávce, v knihovně, kontrola dosavadních záznamů

Zdroj: Pasch a kol. (2005, s. 106)

Systém učitelova hodnocení by neměl být jednoznačně vyhraněný, ale učitel by měl využívat pestrou škálu hodnotících prostředků. Vždy by měl učitel postupovat podle receptu, který uvádí Pasch a kol. (2005, s. 109): „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval“

12. 2. 2. Učitelova autoevaluace

Hodnocení má ve školské praxi své nezastupitelné místo, jak říkají Vališová s Kasíkovou (2007, s. 247) nejvyšší formou hodnocení je sebehodnocení. I v tomto ohledu musí učitel postupovat ve svých metodách, neboť schopnost sebehodnocení, spojená se sebevýchovou a sebevzděláváním, by měla patřit mezi kompetence²³, které si žáci ve škole osvojí (Vališová, Kasíková 2007, s. 247). Umění sebehodnocení by mělo patřit mezi dobré vlastnosti učitele. Jako je pro činnost učitele nezbytné plánování a organizování, tak nemůže chybět sledování a hodnocení (Kyriacou 2008, s. 139).

Základní zpětnou reflexi, kterou učitel získá o své práci, by měla být interakce se žáky²⁴ během každé hodiny. Informaci učitel získá buď přímo, kdy žáci zhodnotí vlastní

²³ V RVP ZV se mezi občanskými kompetencemi hovoří o vytváření si představy o sobě samém.

²⁴ Mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce a motivační aspekty výuky (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 302).

přínos hodiny ze své perspektivy, nebo nepřímo jako výsledek zadané práce, kdy žáci prokáží své znalosti nabyté při vyučování. Kyriacou (2008, s. 144) jako důležité zdroje zpětné vazby uvádí ještě možnost pořízení záznamu hodiny, nebo zpětná vazba od kolegy, formou provedené hospitace.

12. 2. 3. Vzdělávací výzkum PISA

Určitý druh hodnocení přináší i PISA a její pravidelné průzkumy. PISA (z anglického *Programme for International Student Assessment*) představuje mezinárodně uznávaný výzkum na poli srovnávání vědomostí žáků v jednotlivých státech světa. Význam tohoto projektu dokazuje i skutečnost, že se do něho zapojuje stále více zemí, a tím i samotný výzkum přináší hodnotnější výsledky (viz. tab. 12). Pod záštitou OECD projekt PISA zkoumá a hodnotí, jak jsou žáci ve věku 15 let připraveni vstoupit do další životní etapy – pro některé to znamená další studium na střední, případně vysoké škole a pro některé vstup do pracovního procesu, kdy žák uplatňuje schopnost prosadit se na trhu práce (Palečková 2007, s. 1).

Někomu možná může vyvstat otázka, zda je podobné mezinárodní srovnání k něčemu dobré, zda není lepší soustředit se na náš vzdělávací systém. Ačkoli pravděpodobně neexistuje univerzální odpověď, myslíme si, že právě porovnání s dalšími státy nám může nabídnout cenné informace k tomu, v jakých oblastech vzdělávání mají žáci rezervy a už je pak na vzdělávacím systému, jak si s tím dokáže poradit.

Tab. 12 Hodnocení přírodovědné gramotnosti českých žáků dle výzkumů PISA

Zaměření výzkumu	2000 čtenářská gramotnost	2003 matematická gramotnost	2006 přírodovědná gramotnost	2009 čtenářská gramotnost
Počet zemí	32	41	57	65
Členské země OECD	28	30	30	34
ČR - počet žáků ve výzkumu	9300 (250 škol)	10 000 (260 škol)	9016 (245 škol)	7500 (290 škol)
Úroveň přírodovědných vědomostí a dovedností českých žáků (mezinárod- ní průměr: 500 bodů)	511 bodů 11. místo z 31 srov- návaných zemí	523 bodů 9. místo	513 bodů 15. místo	500 bodů 19. místo

Zdroj: NÚV (2011, s. 8)

Často zmiňujeme spojení přírodovědná gramotnost, podívejme se, jak ho PISA definuje: „Přírodovědná gramotnost je schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást

otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností.“ (Palečková 2007, s. 3)

Palečková (2007, s. 3) definici doplňuje o hlavní složky přírodovědné gramotnosti, kterými jsou:

- *základní přírodovědné vědomosti, kterých by žáci měli nabýt*
- *kompetence, které by si žáci měli osvojit a naučit se je používat*
- *kontext, ve kterém se žáci s přírodovědnými problémy setkávají*
- *postoje žáků k přírodním vědám*

V této části by bylo na místě zhodnocení postavení českých žáků oproti žákům z dalších zemí. Přírodovědná gramotnost se testovala v roce 2006 a další mezinárodní srovnání by měla PISA uskutečnit v roce 2015. Nicméně pro zajištění aktuálnějších informací se přírodovědná gramotnost okrajově testovala i při testování matematické a čtenářské gramotnosti. Jakých výsledků čeští žáci dosáhli, můžete vidět v tabulce 12 a pro jasnější představu o porovnání se všemi zeměmi, které byly do projektu zapojené, se podívejte do přílohy 5.

Podle výsledků PISA se čeští žáci v roce 2006 umístili na 15. místě, přičemž pouze 9 zemí mělo statisticky významně lepší výsledky²⁵, co však by nás mělo spíše zajímat je zhoršující se výsledky českých žáků, kde bude, pro podrobnější analýzy potřebné srovnání z výzkumu přírodovědné gramotnosti v roce 2015 (Palečková 2007, s. 4).

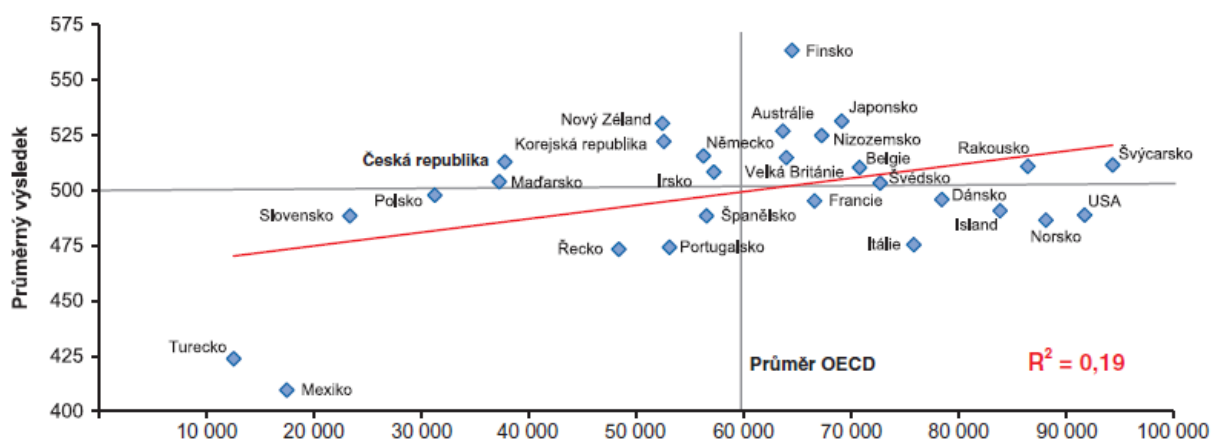
Z výzkumu je patrné, že čeští žáci mají osvojeno velké množství přírodovědných poznatků, ovšem tyto poznatky jsou pouze teoretické povahy (Palečková 2007, s. 8). Podobně na tom jsou žáci ze sousedního Slovenska a také Maďarska, které mají obdobnou tradici přírodovědného vzdělávání, kdy samotná podstata vědeckého poznání je v pozadí reprodukce teoretických znalostí (Palečková 2007, s. 8). Na základě tohoto zjištění PISA vypracoval Národní ústav pro vzdělávání (NÚV, dříve VÚP) dokument, ve kterém se věnuje aplikaci vhodných výukových metod do škol. Jedná se zajímavé problémové úlohy, které

²⁵ Finsko, Honkong, Kanada, Tchaj-wan, Estonsko, Japonsko, Nový Zéland, Austrálie, Nizozemsko – řazeno od nejlepších dosažených výsledků (Palečková 2007, s. 4).

mají v žácích vzbudit motivaci a také zájem o přírodovědné a technické obory (NÚV 2011, s. 5). Jedna z možností je využití tzv. multikomponentálních přírodovědných úloh (viz. příloha 6). Pracovat na rozvíjení přírodovědné gramotnosti můžeme formou jednoduché mezipředmětové spolupráce. Například v rámci tématu hydrologie půjdeme se žáky k přehradě, kde odebereme vzorek vody pro zjištění jejího složení (chemie), hozením kamínku přibližně spočítáme výšku přehrady, nebo vyfotíme faunu a floru kolem přehrady do hodin přírodopisu.

Dosažené výsledky průzkumu v jednotlivých zemích jsou samozřejmě ovlivněny různými faktory, např. vzdělávací příležitosti, kvalita života (Palečková 2007, s. 12). Na přiloženém grafu můžete hledat spojitosti mezi průměrnými dosaženými výsledky žáků v jednotlivých zemích a množstvím peněz investovaných na jednoho žáka do 15 let (Palečková 2007, s. 12).

Graf 7 Rozdíly ve výsledcích žáků ve vazbě na finanční prostředky investované do školství



Zdroj: Palečková (2007, s. 12)

Množství peněz jdoucích do školství je záležitostí vlády, potažmo ministerstev. MMR ve své strategii regionální rozvoje (2012, s. 32) se přiklání k výzkumům PISA a jako klíč k zastavení zhoršujících se výsledků českých žáků v mezinárodním srovnání vidí kvalitu výuky. Zavádění školních vzdělávacích programů a důraz na osvojování kompetencí, znalostí a dovedností bude stále vyžadovat stálé vzdělávání pedagogických pracovníků, především v oblasti didaktiky (MMR 2012, s. 32).

13. Případové studie v regionech a vybraných školách

Regiony jsme vybírali podle autorových dosavadních přímých zkušeností se školstvím. V rámci Libereckého kraje se věnujeme jednak krajskému městu Liberci a na druhou stranu, pro porovnání, také malému městu v okrajové části kraje – Jilemnici. Třetím regionem je Novopacko - opět menší město, které leží nedaleko Jilemnice, ale administrativně spadá do Královehradeckého kraje. Výběr nám nabízí srovnání školství v jádru a periferii kraje, ve velkém, středně velkém a malém městě.

Tab. 13 Porovnání vybraných charakteristik v městech Jilemnice, Nová Paka a Liberec

	<i>Jilemnice</i>	<i>Nová Paka</i>	<i>Liberec</i>
Rozloha (ha)	1387	2868	10609
Počet obyvatel	5651	9377	101704
Počet podnikatelských subjektů	1453	2382	35493
z toho vzdělávání	31	30	672
Počet MŠ	2	3	41
Počet ZŠ	4	3	27
Počet SŠ	2	8	32

Zdroj: vlastní, data ČSÚ 2013

13. 1. Jilemnicko

13. 1. 1. Obecná charakteristika

Jilemnice je často označovaná jako „západní brána do Krkonoš“. Ačkoli zde nebydlí ani 6 tisíc obyvatel, má status města a navíc je to obec s rozšířenou působností. Podhorský dán je patrný i podle členitosti reliéfu, kdy náměstí leží v nadmořské výšce 464 m n. m., ale některé části města mají až o sto metrů výše (Město Jilemnice 2003-2010).

Město bylo založeno ve 14. století zásluhou pánů z Valdštejna a stalo se centrem jejich rozsáhlého panství, které se táhlo prakticky přes celé západní Krkonoše (Luštinec 2011, s. 11). V Jilemnici mělo velkou tradici plátenictví, ovšem vlivem konkurence tovární výroby v 19. století prakticky zaniká (Luštinec 2011, s. 13). Specifický zde byl velký počet živnostníků a město bylo charakteristické jako město řemesel, obchodu a služeb (Luštinec 2011, s. 13). V současné době jsou nejvýznamnějšími zaměstnavateli na Jilemnicku průmyslové podniky – Devro, dříve Cutisin (potravinářství – výroba umělých střívek), Brano (strojírenství) a Mehler, dříve Technolen, který navazuje na tradiční textilní výrobu v Podkrkonoší.

Ve známost vstupuje Jilemnice především díky lyžování. Jednak díky své poloze, neboť leží na trase vedoucí do lyžařských středisek v Krkonoších, Špindlerův Mlýn, Horní Mísečky, potažmo do Harrachova a Rokytnice nad Jizerou, ale především díky lyžování běžeckému. Místní Podkrkonošské muzeum se chlubí stálou expozicí, týkající se vzniku lyžování na našem území a přímo Jilemnice je často označována jako „kolébka lyžování.“ Důvodem jsou lyže²⁶, které na naše území nechal hrabě Jan Harrach přivést z Norska, a následně se zde začaly také vyrábět. Ale i v současnosti je v Jilemnici lyžování sportem číslo jedna, kdy vazbu na tento sport deklarují i sportovní třídy při ZŠ Komenského a také Sportovní gymnázium specializované právě na běžecké lyžování, potažmo biatlon. Přes léto se na Jilemnicku hojně provozuje turistika, která má rovněž bohatou tradici. Ta sahá do roku 1889, kdy tu byl založen druhý mimopražský odbor Klubu českých turistů, na jehož vzniku má lví podíl řídící učitel z nedalekých Dolních Štěpanic Jan Buchar (Město Jilemnice 2003-2010). Významný rozvoj turistiky s sebou totiž přinesl výraznou posilu národnostní a také ekonomickou (Město Jilemnice 2003-2010).

13. 1. 2. Školství v Jilemnici

Jilemnice se již v 19. století, jakožto národnostně české město, stává přirozeným centrem velké části krkonošských Čechů a vytváří se zde velice specifická síť škol, dokonce zde v roce 1913 vzniká i reálné gymnázium²⁷ (Luštinec 2011, s. 14). Ještě dříve, v roce 1873, v Jilemnici vznikla průmyslová škola textilní, která se však koncem minulého století začala potýkat s nedostatkem žáků (Město Jilemnice 2003-2010). Snaha o záchranu této „tradiční školy,“ znamenala v roce 2006 spojení s místním Gymnáziem.

Místní školství je typické výraznou spádovostí, především druhý stupeň, neboť se sem sjíždějí žáci z okolí. Právě proto jsou v tomto šestitisícovém městečku k dispozici 1. ZŠ Komenského, se zmiňovanými sportovními třídami, 2. ZŠ Jana Harracha a v rámci místního Gymnázia a Sportovního gymnázia lze studovat i gymnázium osmileté.

²⁶ Zcela první lyže na naše území, přivezl v roce 1887 Josef Rössler Ořovský do Prahy, nicméně v Jilemnici se díky horským podmínkám velice rychle rozšířily mezi všechny vrstvy obyvatel (Město Jilemnice 2003-2010).

²⁷ V té době se jilemnické gymnázium stalo první střední školou v Krkonoších, kde byla čeština vyučovacím jazykem (Město Jilemnice 2003-2010).

13. 1. 3. Vybrané školy

Region Jilemnicka tvořil vždy, z hlediska administrativy, do jisté míry periferii. Potenciál z hlediska rozvoje, vytváří na Jilemnicku cestovní ruch především díky hornaté krajině a také četným drobným památkám. Kromě hor přitahuje také možnost vodní turistiky na Jizeře, ale to samozřejmě ne v takové míře. Jinak bylo Jilemnicko krajem zemědělství a textilní výroby. O významnosti svědčí již zmiňovaná střední průmyslová škola textilní, kde po spojení s gymnáziem lze na místní škole studovat tzv. technické lyceum.

Osmileté gymnázium při Gymnáziu a Střední odborné škole v Jilemnici

V obecné charakteristice zmíněné gymnázium nabízí i studium na osmiletém gymnáziu, proto jsme ho zařadili mezi vybrané školy. ŠVP osmiletého gymnázia nese podtitul *Vzděláním k prosperitě*, ovšem v celém dokumentu tato provázanost není hlouběji vysvětlena.

Výuce zeměpisu je věnována časová dotace 2-2-2-1, tedy v 9. třídě (kvartě) pouze jedna hodina zeměpisu týdně. Regionu se věnuje pozornost v 8. třídě (tercii), kdy je to v ŠVP označeno po vzoru RVP, jako místní region. Učivem je zeměpis Jilemnice a okolí a v tematickém celku se objevují projekty *Náš region* (8. a 9. třída po 2 hodinách). Regionální tematika je druhotně vyučovaná i v 9. třídě, kdy u tématu krajina a životní prostředí jsou prováděny exkurze a vycházky (skládky Košťálov, čistička v Hrabačově,...) a žáci také píší seminární práci na téma *vztah naší rodiny (obce) k životnímu prostředí*.

Během výuky tohoto tématu je učitelovou snahou v žácích vzbudit povědomí a zájem o region, ve kterém žijí. Základem je poznat místní poměry a především pak místní specifika, která mohou být důležitá vzhledem k možnostem rozvoje regionu. Slovy učitele: *„Kdo jiný, než žáci kteří mají vazby na místní oblast, by měli být motorem rozvoje regionu v budoucnu.“*

Podle učitele ve školství převládá přístup, mohli bychom ho nazvat vysokoškolský, kdy postupujeme od planetárního zeměpisu, přes regionální zeměpis jednotlivých světadílů až po zeměpis České republiky, jehož součástí bývá logicky (ale často na samotný závěr) zakomponovaná tematika našeho regionu. V rozhovoru s učitelem zeměpisu jsme diskutovali možnost opačného přístupu, kdy od příštího roku má učitel v plánu na nižších

stupních gymnázia (do kvarty) učit „klasicky“, ale na vyšším gymnáziu jít cestou induktivní, totiž začít právě tím, co nás nejbližší obklopuje.

1. ZŠ Komenského

Motivační název ŠVP zní Škola zdravého životního stylu, což má své odůvodnění v možnosti studovat na 2. stupni v tzv. sportovních třídách, které mají upravenou výuku, aby se mohli dvoufázově věnovat tréninku.

Zeměpis se zde vyučuje také s dotací 2-2-2-1 a i na této škole se rovněž v ŠVP setkáváme s výukou místního regionu. Ten v sobě zahrnuje následující, ve dvou hodinách probíranou látku (ŠVP, s. 177):

žák

- *určí, s kterými regiony náš region sousedí*
- *charakterizuje přírodní podmínky (povrch, vodstvo, vegetaci, podnebí) ve srovnání s ostatními regiony republiky*
- *charakterizuje sociálně-ekonomickou situaci v regionu na základě znalostí podmínek celé ČR*

Látka je doplněna o referáty, které se připravují žáci a za hezkého počasí, a také s ohledem na časové možnosti plynoucí ze závěru školního roku (navíc v 9. třídě), probíhá zeměpisná vycházka po městě, která je v inscenaci žáků. Přímo regionálnímu rozvoji není věnovaná pozornost, nicméně znalost místních poměrů, je podle učitele zeměpisu na ZŠ Komenského, základ.

2. ZŠ Jana Harracha

Na ZŠ Jana Harracha získávají žáci v zeměpise poznatky o „našem regionu“ průběžně již od šestého ročníku. U každého probíraného celku se látka vždy aplikuje na místní oblast. Učitelka uvádí i konkrétní příklady. Např. zeměpisná poloha - zaměříme souřadnice důležitých bodů ve městě, kartografie - hledáme Jilemnici na nejrůznějších mapách, podnebí - porovnáváme s ostatními regiony, vyhledáváme největší povodně na Jilemnicku, hydrosféra - zjišťujeme kam ústí Jilemka a dále sledujeme tok Jizery a Labe (samozřejmě na mapě), pedosféra - hodnotíme kvalitu půd a stanovujeme „nejvhodnější“ využití, biosféra - mluvíme o původní skladbě lesů na Jilemnicku a v Krkonoších, soustředíme se hlavně na biosféru KRNAPU.

V širším ohraničení je v 8. ročníku, v rámci ČR, pozornost věnována Libereckému kraji a konkrétněji Semilsku a Jilemnicku. Jako dopomoc se používají atlasy Libereckého kraje, které byly zakoupeny v rámci grantového programu.

Regionální témata jsou velkou měrou zastoupena i v závěrečných absolventských pracích, které musí žáci této školy v 9. ročníku vypracovat a zároveň také obhájit. Tyto absolventské práce jsou mezioborové a z témat, která se týkají Jilemnicka, to jsou například KRNAP, Přírodní katastrofy na Jilemnicku, Má obec (pro děti z okolních vesnic) aj. Právě téma Má obec je často vybírané téma a v rámci práce žáci hodnotí obec i z hlediska perspektivy, tzn. možností rozvoje.

Tématy týkající se našeho regionu se paní učitelka, kromě zeměpisu s časovou dotací 2-2-2-1, zabývá velkou měrou též v občanské výchově - historie, památky, cestovní ruch, hospodářství. Konají se vycházky, kdy si děti připraví povídání o památkách a dělají průvodce ostatním. Další možné prováděné aktivity jsou tvorba plastické mapy Krkonoš (z modelíny) a plastické mapy ČR. Výsledek byl vystaven v informačním centru, kam se mohl kdokoli přijít podívat. A konečně po škole má paní učitelka vyvěšené informační plakáty týkající se historie i současnosti Krkonoš (první osadníci, hornictví, počátky turistiky, fauna, flóra, zajímavosti aj.) a do výuky jsou pro zpestření dětem připraveny otázky a oni běhají po škole a hledají odpovědi na plakátech.

13. 2. Novopacko

„Učitelstvo okresu novopackého již před 20 lety jevílo zájem o uchování a zpracování toho, co vytvořila kultura předků v tomto krásném kraji, k němuž každý, kdo mu zvykne, přilne upřímnou a hlubokou láskou.“ (Jíra, Sturm 1924, s. 5)

13. 2. 1. Obecná charakteristika

Nová Paka, potažmo celé Novopacko²⁸, se rozprostírá mezi důležitými turistickými oblastmi a to Český ráj a Krkonoše. Tuto oblast jakoby vymezují vrcholy, na nichž byly strategicky postaveny hrady Kumburk, Pecka a Levín, z něhož už se dochovalo pouze torzo. Nejstarší zmínka o městě, které tvořilo a tvoří centrum této oblasti, pochází z roku 1357 a i

²⁸ Oblast kolem Nové Paky (chápáno přibližně jako okres), se ustálilo v názvu Novopacko v 19. století, kdy došlo k vymezení hranic po reorganizaci a zestátnění veřejné správy (Benč 2005, s. 5).

nadále byla historie města Nová Paka spojena s hradem Kumburk (Nová Paka 2012, s. 3). Město se na přelomu 17. a 18. století stalo významným poutním místem, a když byl v roce 1701 dostavěn místní klášter, znamenalo to velký zájem poutníků z dalekých oblastí (Nová Paka 2012, s. 3). Lidé zde pracovali především jako rolníci a jako přivýdělek jim sloužilo například tkalcovství, punčochářství, hrnčířství či perníkářství (Nová Paka 2012, s. 3). Toto podkrkonošské město doznalo většího rozmachu až vlivem rozvoje průmyslové textilní výroby na přelomu 19. a 20. století, což s sebou přineslo dvojnásobení počtu obyvatel a také rozvoj školství. Přímo v Nové Pace se nalézá jednak expozice Městského muzea a mezi zajímavá místa se řadí také kamenářská expozice v budově nazvané Klenotnice drahých kamenů. V tomtéž domě je ještě jedna expozice a to Spiritismus v Podkrkonoší.

Další důležité obce na Novopacku, které se významně podílely na utváření dějin tohoto regionu, jsou Stará Paka, Vidochov, Lázně Bělohrad a velice významně městys Pecka.

13. 2. 2. Vybrané školy na Novopacku

„V řadách učitelstva vyskytli se nadšení jednotlivci, kteří s nevšední pietou shromažďovali obsáhlý materiál (místní i farní archivy); někteří soustavně, jiní nahodile, spíše z vlastní záliby a pro svou potřebu školskou. Dílo jest určeno nejen školám a veřejným úřadům, ale bude mít význam pro každého, kdo se v tomto utěšeném koutě českého severovýchodu zrodil a kdo jej miluje. Vydáváním jeho sledovalo pořadatelstvo vysoký a ušlechtilý cíl; poznáním kraje, lidu a jeho kultury vzbuzovati v srdcích mládeže i dospělých pravou lásku k národu a vlasti.“ (Jíra, Sturm 1924, s. 5)

V Nové Pace fungují dvě základní školy zřizované obcí (ZŠ Komenského a ZŠ Husitská) a jedna malá škola (ve školním roce 2012/2013 22 žáků ve 4 třídách), jejímž zřizovatelem je Sbor jednoty bratské.

ZŠ Komenského

Na ZŠ Komenského, jejíž historie sahá již do roku 1903, se podle slov učitele zeměpisu klade důraz na to, aby byli žáci spjatí s místní oblastí. Na zeměpis zde připadá časová dotace 2-2-2-2 a tematika místní oblasti prostupuje průběžně učební látku. De facto tak vychází z nauky J. A. Komenského, k jehož učení patří právě induktivní přístup k látce, neboli od bližšího ke vzdálenějšímu. Žáci mají k dispozici učebnice od nakladatelství SPN. Dle vyjádření učitele však učebnice slouží pro žáky, aby měli nějaký základ, přehled o tom,

co se vše probíralo. Ale ve výuce se využívají jen částečně. Spíše vycházejí z vlastních zdrojů, často elektronické povahy. Žáci se před 3 lety podíleli na vytvoření naučné stezky „Sýkornice“, každoročně se účastní akce „Čištění studánek“ a dalších školních i mimoškolních aktivit. Učitel zeměpisu vede i zeměpisný kroužek, který je orientovaný na poznávání regionu Novopacka a nedalekých měst. Jako mimoškolní aktivitu jsou žákům nabízeny aktivity v rámci organizace BIOS, které zahrnují tři základní oblasti. Jsou to jednak výlety, cestování, poznávací pobyty, dále aktivity spojené s přímou pomocí přírodě (např. akce „Uklid’me zemi,“ zdobení vánočního stromku pro zvířátka apod.) a konečně nechybí ani zábava, hry a soutěže.

Právě podobné činnosti, které aktivizují jedince, aby byl sám činný na stavu prostředí ve kterém žije, vedou žáky k povědomí o regionálním rozvoji, který pak pro ně není pouze obecným pojmem, ale něčím, na čem se mohou podílet i oni sami.

ZŠ Pecka

Budova základní školy na Pecce svojí velikostí a honosností vzpomíná na doby slávy a rozkvětu obce. Osada Pecka, s výraznou dominantou – hradem, byla povýšena na město již v roce 1382 (Nová Paka 2012, s. 5). V motivačním podtitulu tamního ŠVP stojí: „Škola pro budoucnost,“ k čemuž je připojen ještě slogan: „Ač jsme z Pecky, nejsme pecky!“ Do místní školy se sjíždějí žáci z okolí, přesto je průměr žáků ve třídě kolem deseti. Ke svozu žáků z nedalekých obcí Borovnice, Borovnička, Mostek a dalších slouží školní autobus. Podle učitelky zeměpisu je malý počet žáků naopak velkou výhodou, neboť umožňuje integraci všech žáků a k tomu si navíc mohou dovolit individuální přístup.

Na výuku zeměpisu připadá časová dotace 2-2-2-2. Jelikož se jedná o malou školu, spojuje učitelka výuku i jiných předmětů do vyučovacích bloků. Regionální tematice se věnují průběžně, kdy největší pozornosti se těší v 9. ročníku. Před tím, než se žáci „rozjedou do kraje“ ke studiu na středních školách, považují místní učitelé za důležité, aby žáci získali povědomí o tamním místě. Výuka proto občas probíhá v knihovně, nebo dokonce na hradě v otevřeném muzeu.

Paní učitelka vnímá fungující školu jako základ regionálního rozvoje. Tudíž se místní učitelé, ve spolupráci s obecním úřadem, snaží o zachování školy i do budoucna.

13. 3. Liberec

13. 3. 1. Obecná charakteristika

Město Liberec leží na severu Čech v tzv. Liberecké kotlině, nadmořská výška náměstí s radnicí je 374 m n.m. Na jedné straně se reliéf zdvihá výskytem Ještědského hřebu (Ještěd 1012 m n.m.) a na straně severovýchodní se zase rozprostírá pásmo Jizerských hor.

Svým statutem je Liberec statutární město, které je navíc z hlediska administrativy státu také krajským městem. Jelikož toto krajské město obývá více než sto tisíc lidí, je v rámci České republiky 6. největším městem. Jak však uvádí Karpaš a Drahoňovský (1998, s. 9) neměl Liberec historicky velké perspektivy stát se správním centrem severních oblastí přemyslovského státu, zkrátka významným sídlem.

První písemná zmínka pochází z roku 1352, kdy se objevuje informace o placení desátku, což předpokládá existenci kostela a farnosti (Karpaš, Drahoňovský 1998, s. 16). Mocenské postavení zde ovládali postupně Biberštejnové, Redernové, po bitvě na Bílé hoře Albrecht z Valdštejna a následně Gallasové (Řeháček 1998, s. 41). V 18. století dochází k postupnému rozvoji textilního průmyslu, který vedl přes manufaktury až ke vzniku továrních podniků (Řeháček 1998, s. 42). Tovární výroba je spojena především se jménem Johanna Liebiega, který se ze soukenného dělníka propracoval až do role textilního magnáta a významně se podílel na tváři Liberce (Karpaš, Drahoňovský 1998, s. 35). Jeho odkaz můžeme spatřovat samozřejmě i v dnešní době, i když například Liberecká výšina, nebo Liebiegovo městečko, postavené jako, dalo by se říci, „město ve městě“, které tvořilo zázemí pro textilní továrnu Johann Liebig & Co., později Textilanu, jsou spíše ve fázi chátrání. V této době významného rozvoje, na konci 19. století, se utvářela i celková tvář města, kdy byla postavena radnice (1888-1893), divadlo (1884), poštovní úřad (1891), komplex Severočeského muzea (1897) a v tomtéž roce se v Liberci objevily také tramvaje (Karpaš, Drahoňovský 1998, s. 42). V té době začaly také vznikat pro toto podhorské město velice typické rodinné domy. V roce 1907 byla pak postavena výrazná dominanta, nejen pro město, ale i pro celý liberecký kraj, a tou je horský hotel s vysílačem na Ještědu (Karpaš, Drahoňovský 1998, s. 42).

Po přechodu na tržní hospodářství tradiční textilní průmysl nemohl konkurovat silné, především zahraniční konkurenci, o čemž svědčí zánik továrny Textilana. V současné době tak v Liberci hraje prim strojírenství, reprezentované především automobilovým průmyslem (dodavatelé dílů) – např. Benteler, Prettl, Syntex, nebo Denso (Liberec-Reichenberg 2012).

Průmyslové podniky se ve velkém koncentrují ve dvou průmyslových zónách a to zóně jih (125 ha) a zóně sever zaujímající plochu o výměře 67 ha (Liberec-Reichenberg 2012).

Síť škol odpovídá velikosti města a relativně rovnoměrně tak zabezpečuje vzdělávání pro žáky nejenom z Liberce. Počty MŠ, ZŠ i SŠ jsou uvedené v tabulce. V Liberci navíc působí i 3 vysoké školy, kdy nejvýznamnější úlohu zastává Technická univerzita, plnící nejen význam regionální, ale u některých oborů i celostátní. Kromě šesti fakult spadajících pod Technickou univerzitu jsou v Liberci ještě Metropolitní univerzita Praha o.p.s. a Vysoká škola Karla Engliše a.s.

13. 3. 2. Vybrané školy v Liberci

ZŠ Česká – Vesec

Na základní škole Česká ve Vesce mají pro hodiny zeměpisu vyhrazené pouze 1-2-1-2 hodiny, tzn. v 6. a 8. třídě pro výuku zeměpisu připadá naplánovaných 33 hodin a v 7. a 9. třídě 66 hodin. V rozhovoru s učitelkou často zmiňovala právě to, že jedna hodina týdně je opravdu málo, navíc když se do toho připočítají hodiny, které se nekonají (prázdniny, kurzy apod.) nemá učitel úplně snadnou úlohu, aby dokázal žákům předat učební látku. Tomu odpovídá i úplná absence tématu náš region a regionální rozvoj. Ovšem pro nadcházející školní rok dochází ke změnám v ŠVP, a tak by do tak malých hodinových dotací pro výuku zeměpisu učitelka ráda vtěsnila i více regionální tematiky.

ZŠ Lesní

Základní škola Lesní, která je svým zaměřením orientovaná na inovace ve vzdělávání, má pro zeměpis vyhrazenou časovou dotaci 2-2-2-1. Ve výuce využívají učebnice od nakladatelství Fraus a především si pochvalují lištu na boku každé strany, kde se objevují různé podněcující otázky a informace, které mají mnohdy mezipředmětový charakter. Pro inspiraci používá učitel pracovní učebnici Život v našem regionu. Česká republika se na tamní škole probírá v 8. ročníku a s tím i související téma náš region. Učitel tamní školy dodává, že tato tematika se probírá i v jiných ročnících, podle toho, jak to vyplyne ze situace (např. při probírání vodstva v 6. ročníku proběhla jedna hodina zeměpisnou vycházkou s výkladem u Harcovské přehrady).

Inovativnost školy může být demonstrována letos vzniklým volitelným předmětem pro žáky 8. tříd, jenž nese název *Náš region*. Je vyučován formou dvouhodinové výuky jednou za 14 dní, která probíhá buď ve škole, nebo i mimo školu – u přehrady, v botanické zahradě, park aj. V předmětu se řeší jednotlivé dílčí úkoly typu zmapování blízkého toku, tvorba plánu okolí školy (v různých měřítkách), nebo návrh cyklostezky po okolí, včetně informačních tabulí. Nutno dodat, že předmět má multidisciplinární charakter, neboť kromě zeměpisných dovedností (mapování okolí, práce s mapou, orientace v prostoru) jsou zapotřebí také vědomosti např. z dějepisu (historie okolí, důležité události) nebo z OV (místní rodáci, významné stavby). Přímo regionálnímu rozvoji se věnuje poslední tematický celek s hodinovou dotací 6 hodin.

ZŠ Kaplického

Na základní škole Kaplického je zeměpisu přidělená dotace 2-2-1-2. Česká republika je probírána v 9. ročníku za podpory učebnic od nakladatelství Moby Dick. Podle slov učitelky jsou učebnice tvořeny poutavě, nicméně jsou tam pouze základní informace – to však nepovažuje za nevýhodu, neboť učebnice slouží žákům, aby se při studiu měli o co opřít. Téma regionu se na škole přímo nevyučuje, pouze se při probírání krajů začíná „domovským“ Libereckým krajem a věnuje se mu největší pozornost. Výuka se jeví hodně jako faktografická.

13. 4. Zhodnocení případových studií

Úvodem ke zhodnocení je potřeba znovu připomenout, že naše šetření je bráno jako případová studie, to znamená, že z výsledků nebudeme vyvozovat závěry obecné povahy, ale můžeme díky nim nastínit určitou problematiku. Zjištěné výsledky nám ukazují možnosti, jakou cestou se vydávají jednotlivé školy, které jsme si vybrali jako vzorek.

Významnou úlohu v podání látky s regionální tematikou může hrát samotné učitelovo „zakořenění“ v daném místě. Tedy zda má k místu letitý vztah, a nebo zda je přistěhovalec, nebo dojíždějící. I to se nám v případových studiích projevilo. Dalším jevem, který může mít na výsledky významný vliv, je velikost sídla. Čáp s Marešem (2007, s. 266) k tomu říkají, že kromě výchovně vzdělávacích cílů se od učitele, především v menších městech a obcích, očekává, že se bude aktivně účastnit kulturního a společenského života.

Právě tato učitelova participace i mimo školu má pozitivní důsledky jednak pro prestiž učitele v očích žáků, ale také z hlediska přínosu pro veřejnost (Čáp, Mareš 2007, s. 266). Skutečnost, že pozice učitele hraje z hlediska místní společnosti důležitou roli, jsme se přesvědčili v Jilemnici, v Nové Pace a Pecce. Ve zmíněných obcích učitele „všichni“ znají a zdraví ho, učitelé také participují na samosprávě obcí, kdy jsou členy místních zastupitelstev. To však opět není obecný závěr, ale zajímavá zkušenost. Tito učitelé jednomyslně chápou problém rušení škol, kdy z důsledku malého počtu žáků a v rámci optimalizace sítí škol se některé školy potýkají s existenčními problémy. Problém vidí učitelé především v tom, že při zrušení školy zmizí četné kulturní aktivity spojené s možnostmi nejen kultury, ale také vzdělávání a zábavy pro občany. Zmizí tak celkové povědomí o obci a samotná obec se tak stane především satelitním místem pro větší obce.

Ani v krajském městě Liberci nemůžeme hodnotit regionální látku, jako opomíjenou. Například na ZŠ Lesní se s místem snaží pracovat a vytvářet tak v žácích povědomí o jejich bydlišti.

Celkově jsme se v rámci případových studií mohli setkat s různými přístupy k regionální tematice. Téma se buď nevyučuje, nebo o něm je zmínka v rámci jedné až dvou hodin. Vyskytly se však také možnosti projektů a vícehodinových cyklů, dokonce i samostatný volitelný předmět s názvem Náš region. A konečně poslední zjištěnou možností je kontinuální předávání látky, kdy jsou zjištěné poznatky z jednotlivých oblastí zeměpisného učiva aplikovány na místní oblast.

14. Jak bych učil téma „Náš region“

Během studia na VŠ nám bylo velice často vštěpováno, že učitel²⁹ by neměl být pouze odborníkem ve své aprobaci, ale být rovněž vzdělaný v oblasti psychologie a pedagogiky. Čáp s Marešem (2007, s. 264) připomínají, že od učitele se očekávají dva důležité úkoly – jednak, že budou vzdělávat (tzn. podle své aprobace žákům zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a způsoby myšlení), ale že budou rovněž vychovávat, tzn. rozvíjet postoje a hodnoty žáků³⁰.

I z hlediska své aprobace musí být učitel vnímavý pro individuální potřeby žáků, neboť tyto potřeby často vycházejí ze stádia vývoje lidského jedince a učitel by měl věkové zvláštnosti umět zohlednit. Bavíme-li se o žácích na druhém stupni, odpovídá tomu biologický věk žáků přibližně v rozmezí 11-15 let, což odpovídá střednímu a staršímu školnímu věku. Z hlediska vývojové psychologie zahrnuje toto období prepubertu, která u dívek přibližně ve 13 letech (u chlapců o rok později) přechází v pubertu (Čáp, Mareš 2007, s. 213). Opřeme-li se o Piagetova stádia kognitivního vývoje³¹, tak žáci na druhém stupni procházejí stádiem konkrétních operací a stádiem formálních operací, kdy hranici Piaget vypořádal zhruba ve věku dvanácti let (Fontana 2003, s. 65). To je pro přístup k předávání učební látky velice důležitá hranice. Nebudeme zde řešit problémy, které vyplývají z pubertálního období, ale zaměříme se právě na toto přechodové období, kdy žák přechází do stádia formálních operací a tudíž k abstraktnímu myšlení (Čáp, Mareš 2007, s. 235). Tito autoři k tomu dodávají (2007, s. 235), že část žáků k abstraktnímu myšlení vůbec nedojde, a to buď z hlediska špatné motivovanosti, a nebo z hlediska sníženého intelektu.

Právě z hlediska vývoje jedince, kdy ještě nedokáže pracovat s abstraktními pojmy, považujeme za důležité, aby učitelé dokázali látku žákům, co nejvíce přiblížit jejich podmínkám. Vlastní návrh rozvržení učiva zeměpisu přikládáme v příloze 3. Počítáme s časovou dotací 2-2-2-1 a učebnicemi od nakladatelství Fraus. Ovšem tyto předpoklady

²⁹ Pro srovnání výraz *pedagog* označuje podle Průchy, Walterové a Mareše (1995, s. 144) výraz pro učitele a nebo (stejně jako pedagogický pracovník) odborníka v pedagogické teorii, vědě a výzkumu.

³⁰ Můžeme odlišit dva základní typy učitelů, a to logotrop, neboli učitel zaměřený na svůj obor, a paidotrop, neboli učitel zaměřený na žáka (rozdělení podle švýcarského psychologa Caselmanna) (Čáp, Mareš 2005, s. 265).

³¹ Stádii kognitivního vývoje se kromě Piageta, zabývala i řada dalších psychologů (Vygotskij, Ausubel, Dochy,...), včetně např. Brunera. Ten říká, že dítě během vývoje dosahuje třech stádií – akční, ikonické a symbolické, ale podstatný rozdíl oproti Piagetovi spočívá v tom, že dle Brunerova konceptu nevyrůstáme z ranějších fází, ale i když v jsme v dospělosti schopni myšlení symbolického, stále místy užíváme myšlení ikonické a akční (Fontana 2003, s. 74).

nejdou podmiňující, neboť i v tom spatřujeme výhodu rámcových, potažmo školních vzdělávacích programů, že se dá k učivu přistupovat relativně pružně a učitel svůj plán může přizpůsobit současným podmínkám. Stejně tak svůj plán může použít například, i kdyby učil na jiné škole, ovšem vždy je potřebné postupovat v souladu s vyučujícími dalších předmětů, aby mohla být efektivně pokryta mezipředmětovost.

Česká republika, včetně regionální tematiky, je probírána v 8. ročníku, ovšem v tematickém plánu se počítá s co největší konfrontací induktivního přístupu v hodinách, tak aby žáci viděli učivo v perspektivě, kterou mohou zažít a vidět sami, ve svém okolí.

14. 1. Projekt Kde žijeme?!

V navrhovaném tematickém plánu se věnuje pozornost regionu především ve dvou tematických celcích. Jde o učivo 8. třídy, kdy první tematický celek, nazvaný „Kde žijeme?“ navazuje na učivo o Evropě. Tematický celek, s časovou dotací 6 hodin, nám tak představuje určitý úvod k tematice České republiky. Jedná se o projekt, ve kterém se žáci aktivně podílejí na průběhu hodin, kdy polovina práce probíhá jako terénní výuka. Řazení hodin, spolu s obsahem a metodou práce, je znázorněno v tabulce.

Tab. 14 Obsah a metoda práce v hodinách v rámci projektu Kde žijeme?!

Hodina	Obsah	Metoda
1.	Vnímání prostoru - Poloha města	Práce se statistickými daty (pracovní list)
2.	Historie města	Muzeum (úvod + vlastní aktivity žáků – témata dle skupin: lyžování, rodáci, Jan Harrach, tkalcovství)
3.	Mapování města	Práce v terénu – geocaching, zakreslování do mapy - památky, průmysl, barevné kontejnery,...
4.	Doprava	Práce v terénu – dopravní frekvence na různých typech silnic (skupinová práce), jízdní řády (autobusy, vlak)
5.	Možnosti regionálního rozvoje	Diskuse - specifika města, vzdělávání, pracovní možnosti, síť služeb, kultura, zdravotnictví
6.	Zhodnocení	Vypracované portfolio, znalostní test, psaná úvaha, autoevaluace

14. 2. Náš region

Metoda práce - Terénní cvičení, exkurze

Mezipředmětové vazby – Z, D, Tv, Ov, Př, Čj

Časová dotace – 2h

Vlakem z Jilemnice do Jablonce n. Jiz., odtud 4,5 km po červené, nebo 5 km po zelené a žluté do Františkova (část obce Rokytnice nad Jizerou), kde by žáci absolvovali prohlídku muzea a galerie Starý kravín. V rámci prohlídky by šlo o expozici týkající se dřívějšího nelehkého života v Krkonoších, s možností vyzkoušení různých dobových nástrojů a pomůcek, díky nimž si lidé obstarávali obživu. Během turistické cesty žáci poznávají jednotlivé druhy stromů a rostlin a ve Františkově se zúčastní soutěže v poznávání. Zároveň je se žáky vedena diskuse o vzniku a vytváření soudobého reliéfu aj. Vazby na další vyučovací předměty představuje například čtení úryvků a beseda o K. V. Raisovy a Zapadlých vlastencích, nebo seznamování se z historií vzniku měst na našem území (na příkladu Rokytnice nad Jizerou a Jilemnice). Cesta nazpět pěšky na náměstí do Rokytnice nad Jizerou, návštěva radnice a kostela sv. Michaela Archanděla. Z náměstí se jede autobusem k vlaku do Rokytnice n. Jiz., popř. do Jablonce n. Jiz. Cestou ve vlaku zhodnocení formou dotazníku (+ možnost diskuse). Cestou vlakem také pozorujeme velké textilní továrny, dnes brownfields, a diskutujeme o regionu a jeho rozvojových možnostech – nejen průmysl, ale také cestovní ruch, využití brownfields apod.

V následující hodině zeměpisu bychom se žáky pracovali na výstupech z terénní exkurze. Žáci zpracovávají koncept možností pro využití brownfields v regionu. Hodnocení učitelem ve vazbě na vyplněné dotazníky. Evaluačním výstupem není známka, ale slovní ohodnocení.

Očekávané výstupy

žák

- vymezí a lokalizuje místní oblast (region) podle bydliště nebo školy
- hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzuje vazby regionu k vyšším územním celkům
- zná stručnou historii města (sídla školy) a její vazby do současnosti
- dokáže analyzovat statistická data a vyvozovat z nich další údaje
- orientuje se v prostoru a umí používat moderní technologie a navigační systémy (GPS)
- vytváří jednoduché tematické mapy z dat získaných terénním průzkumem

- je schopen ohodnotit práci jiných, stejně jako práci vlastní
- pozoruje přírodní jevy a dokáže je dávat do souvislosti (vznik, význam, vazby na další jevy)

Průřezová témata

Osobnostní a sociální výchova

Poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; **Komunikace; Kooperace a kompetice** – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci; **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti** – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů (RVP ZV 2007, s. 91).

Environmentální výchova

Základní podmínky života - přírodní zdroje (zdroje surovinové a energetické, jejich vyčerpatelnost, vlivy na prostředí, principy hospodaření s přírodními zdroji, význam a způsoby získávání a využívání přírodních zdrojů v okolí) (RVP ZV 2007, s. 100).

Lidské aktivity a problémy životního prostředí – doprava a životní prostředí (význam a vývoj, energetické zdroje dopravy a její vlivy na prostředí, druhy dopravy a ekologická zátěž, doprava a globalizace); průmysl a životní prostředí (vlivy průmyslu na prostředí, průmysl a udržitelný rozvoj společnosti); odpady a hospodaření s odpady (RVP ZV 2007, s. 100).

Vztah člověka k prostředí – naše obec (přírodní zdroje, jejich původ, způsoby využívání a řešení odpadového hospodářství, příroda a kultura obce a její ochrana, zajišťování ochrany životního prostředí v obci - instituce, nevládní organizace, lidé); náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí); aktuální (lokální) ekologický problém (příklad problému, jeho příčina, důsledky, souvislosti, možnosti a způsoby řešení, hodnocení, vlastní názor, jeho zdůvodňování a prezentace); prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví); nerovnoměrnost života na Zemi (rozdílné podmínky prostředí a rozdílný společenský vývoj na Zemi, příčiny a důsledky zvyšování rozdílů globalizace a principy udržitelnosti rozvoje, příklady jejich uplatňování ve světě, u nás) (RVP ZV 2007, s. 101).

15. Závěr

Regionální rozvoj je v naší práci hojně používané spojení. Regionální rozvoj, tak jak jsme si ho vymezili v úvodní kapitole (2. 1.) se opírá především o růst socioekonomického a environmentálního potenciálu. V konfrontaci s realitou však může působit spíše jako „zbožné přání.“ V době stagnující ekonomiky je samozřejmě potřeba strategického plánování, ovšem horší je skutečnost, že budeme těžko hledat region, ve kterém se regionální rozvoj skutečně děje, region, který bychom mohli označit jako příkladový³².

Nicméně ve snaze o nalezení „receptu“ o nastartování rozvoje se mnozí autoři - např. Blažek a Uhlíř (2011), Wokoun a kol. (2008), Baldwin (2008), MMR (2006) - opírají o znalostní ekonomiku mající za základ tvorbu inovací. Význam vzdělávání pro rozvoj potenciálu lidských zdrojů a pro potřeby hospodářství je zřejmý. Z pohledu strategických dokumentů jsme ověřili, že je roli vzdělávání na hospodářském rozvoji přiřazováno podstatné místo.

Jak je regionální rozvoj vyučován na základních školách jsme zkoumali formou případových studií, kdy je ze zjištěných výsledků patrná pestrost v přístupech, ať již jde o ročníkové zařazení, metody zprostředkování látky, nebo hodinovou dotaci. Setkali jsme se také s případy absence této problematiky v tematickém plánu školy.

Z hlediska provázanost strategických rozvojových dokumentů a kurikulárních dokumentů se zdá být, podle našeho průzkumu, spíše nereálné, učit regionální rozvoj na běžné základní škole v souladu se strategickými dokumenty. Regionální rozvoj je sice zakomponovaný do RVP, ale spíše v rovině zhodnocení místních hospodářských, přírodních a sociálních podmínek, kdy by žák, na základě tohoto zhodnocení a znalostí místních specifik, měl být schopen vyhodnotit možnosti dalšího rozvoje. Jak tuto provázanost uchopit můžeme však spatřit v učebnici Deblínska³³, která z komunitní perspektivy zobrazuje vazby na trvale udržitelný rozvoj.

³² Toto tvrzení opíráme o údaje z ČSÚ (2013), konkrétně o klesající hodnoty HDP, průmyslové a stavební výroby.

³³ Hynek, Svozil a kol. (2010)

15. 1 Předpokládané využití

Velká část práce se pohybuje na úrovni teoretické. Malé zastoupení ryze praktické části může být chápáno jako nedostatek této práce. Vizí autora do budoucna je vytvoření vlastních učebních podkladů pro výuku regionálního rozvoje. Jako potřebná je přitom však spatřována přímá spolupráce s konkrétní školou. Průcha (1999, s. 217) konfrontuje cestu, kdy se člověk nejdříve vzdělává a po dosažení potřebné kvalifikace vstoupí do plného pracovního úvazku, se způsobem používaným například v Dánsku, kdy lidé kombinují školu s částečným pracovním úvazkem v daném oboru (anglický výraz *working while studying*).

Nicméně přínos práce je bezpochyby vypracování teoretického rámce pro vytvoření konkrétních regionálních podkladů. Za přínosné považujeme také výsledky z případových studií, které nabízejí různé možnosti zakomponování regionálního rozvoje do školních vzdělávacích programů a také možnosti k uchopení problematiky ve vlastní výuce.

16. Referenční seznam

16. 1. Tištěné zdroje

ANDERSSON, L., BLOM, T., 2003. *The local educational climate: an important factor in the process of development in marginal regions*. In: LEIMGRUBER, W. ed. *Police and strategie in marginal regions*. 2. vyd. Ashgate Publishing Copany, Burlington. ISBN 0-7546-3627-5.

ANDRÁŠKO, I. 2007. *Vnútorná štruktúra mesta z hľadiska kvality života*. Bratislava:

Geografický úrad Slovenskej akadémie vied, 2007, dizertačná práca, s. 1-127.

ANDRÁŠKO, I. 2009. *The role and status of geography in the quality of life research*. In: GEODNY LIBEREC 2008 : sborník príspevků. Editors Václav Poštolka, Zdeněk Lipský, Klára Popková, Jiří Šmída. - Liberec: Technická univerzita, s. 210-215. ISBN 978-80-7372-443-6.

BENČ, B., 2005. *Novopacko*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2005, 63 s. ISBN 80-718-5706-8

BALDWIN, R., 2008. *Ekonomie evropské integrace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 263-272. ISBN 978-80-247-1807-1.

BLAŽEK, J.; UHLÍŘ, D., 2002. *Teorie regionálního rozvoje*. 1. Praha: Karolinum, 2002. 211 s., ISBN 80-246-0384-5

BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D., 2011. *Teorie regionálního rozvoje: nástin, kritika, implikace*. 2. vyd., přeprac. a rozš. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1974-3.

EUROREGION NEISSE-NISA-NYSA, 1996. *Euroregion Nisa: Historie, současnost, vize*. Liberec, 1996 [cit. 2013-02-22].

HÁJEK, O., 2011. *Regionální disparity a regionální politika: Česká republika programovém období 2007-2013*. 1 Žilina: GEORG, 2011. 166s. 1. ISBN 978-80-89401-50-5.

EVROPSKÝ PARLAMENT, 2009. *Praktická příručka: regionální rozvoj*. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2009. ISBN 978-92-823-2700-5.

- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
- HYNEK, A.; SVOZIL, B.; TRÁVNÍČEK, J.; TROJAN, J.; VÁGAI, T., 2010. *Neo-endogenní rozvoj na příkladu Deblínska: interpretativní přístup*. Geografické informácie 14, Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko. ISSN 1337-9453, 2010, vol. 14, no. 1/2010, s. 64-73.
- JÁČ, I., 2005. *Inovace v malém a středním podnikání*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2005, vi, 174 s. ISBN 80-251-0853-8.
- JÍRA, J. STURM, A., 1924. *Novopacko*. Vlastivědná monografie okresu. Okresní školní výbor a kulturní odbor učitelské jednoty Budeč, Nová Paka 1924. s. 327
- KARPAŠ, R.; BĚLONOŽNÍK, M., 1998. *Liberec - město v klínu hor*. Vyd. 1. Liberec: Nakladatelství 555, 1998, 159 s. ISBN 80-902-5901-4.
- KLVAČOVÁ, E., 2006. *Lisabonská strategie - posílí nebo oslabí evropskou konkurenceschopnost?*. Vyd. 1. Praha: Professional Publishing, 2006, 116 s. ISBN 80-869-4625-8.
- KREJČÍ, T. a kol., 2010. *Teorie regionálního rozvoje: teorie, aplikace, regionalizace*. 1. vyd. Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-414-3.
- KYRIACOU, Ch., 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3674-342.
- LUŠTINEC, J., 2011. *Jilemnice: brána západních Krkonoš = brama Karkonoszy Zachodnich*. Vyd. 1. Jilemnice: Město Jilemnice, 2011, 140 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-254-9596-4.
- MAREK, D.; KANTOR, T., 2009. *Příprava a řízení projektů strukturálních fondů Evropské unie*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2009, 215 s. ISBN 978-80-87029-56-5.
- TÖDLING, F., 2009. *Regional development endogenous*. In International encyclopedia of human geography. 9. [s.l.] : Elsevier, 2009.
- MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR, 2006. *Strategie regionálního rozvoje České republiky*. 1. vyd. Olomouc: Epava, 2011. ISBN 80-239-7497-1.

- MURGAŠ, F., 2012. *Prostorová dimenze kvality života*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, 147 s. ISBN 978-80-7372-931-8.
- NOVÁ PAKA, 2012. *Putování krajem mezi Novou Pakou a Pieszycemi*. Nová Paka, 2012.
- PASCH, M. a kol., 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 416 s. ISBN 80-736-7054-2.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.
- PRŮCHA, J., 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 319 s. ISBN 80-717-8290-4.
- ŘEHÁČEK, M., 1998. *Liberec*. Vydání 1. Liberec: Geoprint, 1998, 160 s.
- SKOKAN, K., 2004. *Konkurenceschopnost, inovace a klastry v regionálním rozvoji*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2004, 159 s. ISBN 80-732-9059-6.
- VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.
- WOKOUN, R.; KANTOR, T., 2003. *Česká regionální politika v období vstupu do Evropské unie*. Vyd. 1. Praha: Oeconomica, 2003, 326 p. ISBN 80-245-0517-7.
- WOKOUN, R., 2007. *Regionální rozvoj a jeho management v České republice*. Vyd. 1. Praha: Oeconomica, 2007, 244 s. ISBN 978-802-4513-010.
- WOKOUN, R. a kol., 2008. *Regionální rozvoj, východiska regionálního rozvoje, regionální politika, teorie, strategie a programování*. Regionální rozvoj, Praha: Právnické a ekonomické nakladatelství a knihkupectví Bohumily Hořínkové a Jana Tuláčka, 2008.

16.2. Internetové zdroje

- BLAŽEK, J., 2007. *Nová fáze regionálního rozvoje v ČR?*. In: SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR. Sociologický časopis[online]. Vol. 43, No. 5: 945–965. Praha, 2007 [cit. 2013-02-08].
Dostupné z:
http://www.sreview.soc.cas.cz/uploads/d2ffd3fa8a03b8e86e13607a250144d6e459df19_512_07-5%20Blazek.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Český statistický úřad [online]. 2013 [cit. 2013-03-01]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/home>

EUROREGION NEISSE-NISA-NYSA. Koordinace regionálního rozvoje v Euroregionu Neisse-Nisa-Nysa [online]. 2006 [cit. 2013-02-22]. Dostupné z: <http://www.ern.cz/koreg/index.php?D=1>

EUROREGION NEISSE-NISA-NYSA. Euroregion Nisa [online]. 2002-2013 [cit. 2013-02-22]. Dostupné z: <http://www.neisse-nisa-nysa.org/index.php?id=1&L=1>

EVROPSKÁ KOMISE. Regionální politika [online]. 2013, 8.2.2013 [cit. 2013-02-09]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/regional_policy/index_cs.cfm

FOJTOVÁ, R. a kol., 2012. Liberec - Reichenberg [online]. 2012 [cit. 2013-04-03]. Dostupné z: <http://liberec-reichenberg.net/>

KUTSCHERAUER, A, et al. 2010. *Regionální disparity v územním rozvoji České republiky: jejich vznik, identifikace a eliminace* [online]. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 2010 [cit. 2011-03-08]. Dostupné z WWW: <www.mmr-vyzkum.cz/INFOBANKA/DownloadFile/6703.aspx>.

MEJZR, P., 2013. *Železniční trať č. 036* [online]. 2013 [cit. 2013-02-14]. Dostupné z: <http://trat-036.webnode.cz/zubacka/>

MĚSTO JILEMNICE. Jilemnice: oficiální stránky města [online]. 2003-2010 [cit. 2013-04-03]. Dostupné z: <http://www.mestojilemnice.cz/cz/jilemnice/o-meste/>

MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. Strategie regionálního rozvoje pro období 2014-2020: Analytická část [online]. 2012 [cit. 2013-03-04]. Dostupné z: <http://www.regionálnírozvoj.cz/index.php/srr.html>

Strukturální fondy. MMR. Ministerstvo pro místní rozvoj ČR [online]. 2013 [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strukturální fondy: tiskové zprávy OP VK [online]. 2006-2012 [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/tiskove-zpravy-op-vk>

MINISTERSTVO VNITRA. Portál veřejné správy: Vyhledávání v zákonech [online]. 2013 [cit. 2013-02-23]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/?path=/portal/obcan/>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2013-03-16]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/643/priloha_bila_kniha.pdf

NKÚ. *EU REPORT 2011: Zpráva o finančním řízení prostředků Evropské unie v ČR*. Praha, 2011. Dostupné z: <http://www.nku.cz/assets/publikace/eu-report-2011-cz.pdf>

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce[online]. Praha, 2008 [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/MS_setreniabsazam08final_prowww.pdf

OECD. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice* [online]. 2012 [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: www.oecd.org/edu/evaluationpolicy

PALEČKOVÁ, J. a kol., 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: poradí si žáci s přírodními vědami?* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007, 24 s. [cit. 2013-04-04]. ISBN 978-80-211-0541-6.

PALEČKOVÁ, J. a kol., 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 51 s. [cit. 2013-04-04]. ISBN 978-80-211-0608-6.

REGIONÁLNÍ RADA REGIONU SOUDRŽNOSTI SEVEROZÁPAD. Tisková zpráva. Ústí nad Labem. 2012. Dostupné z: http://www.nuts2severozapad.cz/wp-content/uploads/2013/01/TZ_ROP-SZ_21_6_2012.pdf

Strategický rámec udržitelného rozvoje České republiky [online]. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010, 96, 105 p. [cit. 2013-03-13]. ISBN 80-721-2536-2. Dostupné z: [http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_udrzitelneho_rozvoje/\\$FILE/KM-SRUR_CZ-20100602.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_udrzitelneho_rozvoje/$FILE/KM-SRUR_CZ-20100602.pdf)

Strategie udržitelného rozvoje České republiky [online]. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2004, 59 s. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: [http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_udrzitelneho_rozvoje/\\$FILE/KM-SUR_CR-20100114.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_udrzitelneho_rozvoje/$FILE/KM-SUR_CR-20100114.pdf)

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Euroskop.cz: Věcně o Evropě [online]. 2005-2013 [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/>

VLÁDA ČR. EU2009.cz: České předsednictví Evropské unie [online]. 2009 [cit. 2013-03-04]. Dostupné z: <http://www.eu2009.cz/cz/eu-policies/competitiveness/konkurenceschopnost-680/index.html>

PINKAVA, P., 2007. Velká hospodářská krize ve Velké Británii: průběh a příčiny [online]. Praha, 2007 [cit. 2013-02-08]. Dostupné z: https://www.vse.cz/vskp/show_evskp.php?evskp_id=2542. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Vedoucí práce doc. PhDr. František Stellner, Ph.D.

Základní legislativa regionální politiky v ČR. GAREP, spol. s r.o. Metodická podpora regionálního rozvoje[online]. 2009 [cit. 2013-02-08]. Dostupné z: <http://www.regionálnírozvoj.cz/index.php/zakladni-legislativa-regionalni-politiky-v-cr.html>.

16. 3. Použité učebnice

CHALUPA, P.; HORNÍK, S.; DEMEK, J., 2009. *Zeměpis 9: pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009, 110 s. ISBN 978-807-2354-153.

JEŘÁBEK, M.; HORNÍK S.; DEMEK J., 2006. *Zeměpis 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Ilustrace Bohdan Štěrbá. Plzeň: Fraus, 2006, 128 s. ISBN 80-723-8486-4.

KÜHNLOVÁ, H.; HORNÍK S.; DEMEK J., 2007. *Život v našem regionu: pracovní učebnice: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2007, 64 s. ISBN 978-807-2384-891.

LORENC, P.; HORNÍK S.; DEMEK J., 1998. *Česká republika: zeměpis České republiky*. 1. vyd. Ilustrace Bohdan Štěrbá. Praha: Moby Dick, 1998, 190 s. ISBN 80-862-3701-X.

NOVOTNÁ, M.; HORNÍK S.; DEMEK J., 2001. *Česká republika: zeměpis pro základní školy*. 3. upr. vyd. Ilustrace Bohdan Štěrbá. Praha: Scientia, 2001, 144 s. ISBN 80-718-3229-4.

SVOZIL, B.; HYNEK, A., a kol., 2011. *Deblínsko - na cestě k trvalé udržitelnosti: vlastivědná učebnice*. 1. vyd. Deblín: Základní škola a Mateřská škola Deblín, 2011, 267 s. ISBN 978-80-260-0164-5.

VODNÁREK, D., 2012. *Střední Krkonoše a Podkrkonoší: regionální učebnice pro 2.-9. třídy základní školy*. 1. vyd. Jilemnice: Pro ZŠ Školní vydala Gentiana, 2012, 143 s. ISBN 978-80-86527-29-1.

WAHLA, A.; MAŠKOVÁ, D; MIŠTERA L., 1996. *Zeměpis České republiky: pro základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1996, 87 s. ISBN 80-854-3193-9.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Tab. 1 Kvalita života ve městech ČR v roce 2010

Tab. 2 Míra nezaměstnanosti v regionech VB v letech 1929-1936

Tab. 3 Porovnání cílů aktérů a postupů u Strukturálních fondů a Fondu soudržnosti

Tab. 4 Cíle regionální politiky 2007 – 2013

Tab. 5 Vzdálenosti vybraných, nejen českých, měst od Liberce

Tab. 6 Seznam operačních programů podle cílů politiky EU

Tab. 7 Zaměstnanost podle klasifikace zaměstnání (v tis. osob) v roce 2011

Tab. 8 Regionální HDP na jednoho obyvatele ve srovnání s průměrem ČR a EU

Tab. 9 Procento rozhodnutí přijatých na různých úrovních státní v oblasti nižšího sekundárního vzdělávání v roce 1998

Tab. 10 Pojmová analýza vybraných učebnic ve vazbě na region

Tab. 11 Stupnice postupů diagnostiky od nejvíce řízených po nejpřirozenější

Tab. 12 Hodnocení přírodovědné gramotnosti českých žáků dle výzkumů PISA

Tab. 13 Porovnání vybraných charakteristik v městech Jilemnice, Nová Paka a Liberec

Tab. 14 Obsah a metoda práce v hodinách v rámci projektu Kde žijeme?!

Obr. 1 Způsobilé oblasti EU podle Cíle konvergence a Cíle evropské konkurenceschopnosti a zaměstnanosti

Obr. 2 Mapa znázorňující vzdálenosti vybraných, nejen českých, měst od Liberce

Obr. 3 Fyzicko-geografická mapa Euroregionu Nisa

Obr. 4 Rozložení finančních prostředků z OP v krajích ČR

Obr. 5 Hodnocení vzdělávacího systému?

Graf 1 Vstupní schéma provázanosti stěžejních kapitol DP

Graf 2 Vzorce pro překonání regionálních disparit

Graf 3 Věkové složení obyvatelstva ČR v rozmezí let 1920-2011.

Graf 4 Nejvyšší dosažené vzdělání obyvatelstva ČR ve věku 15 let a více

Graf 5 Vývoj míry ohrožení peněžní chudobou (v %) a výše tzv. hranice chudoby (v tis. Kč) v letech 2007–2011

Graf 6 Průběh vyučovacího procesu (hodiny) tvořivým učitelem

Graf 7 Rozdíly ve výsledcích žáků ve vazbě na finanční prostředky investované do školství

Seznam příloh

Příloha 1 Vymezení regionů se soustředěnou podporou státu

Příloha 2 Vazby mezi plánovacími dokumenty ČR a EU

Příloha 3 Vlastní návrh ŠVP

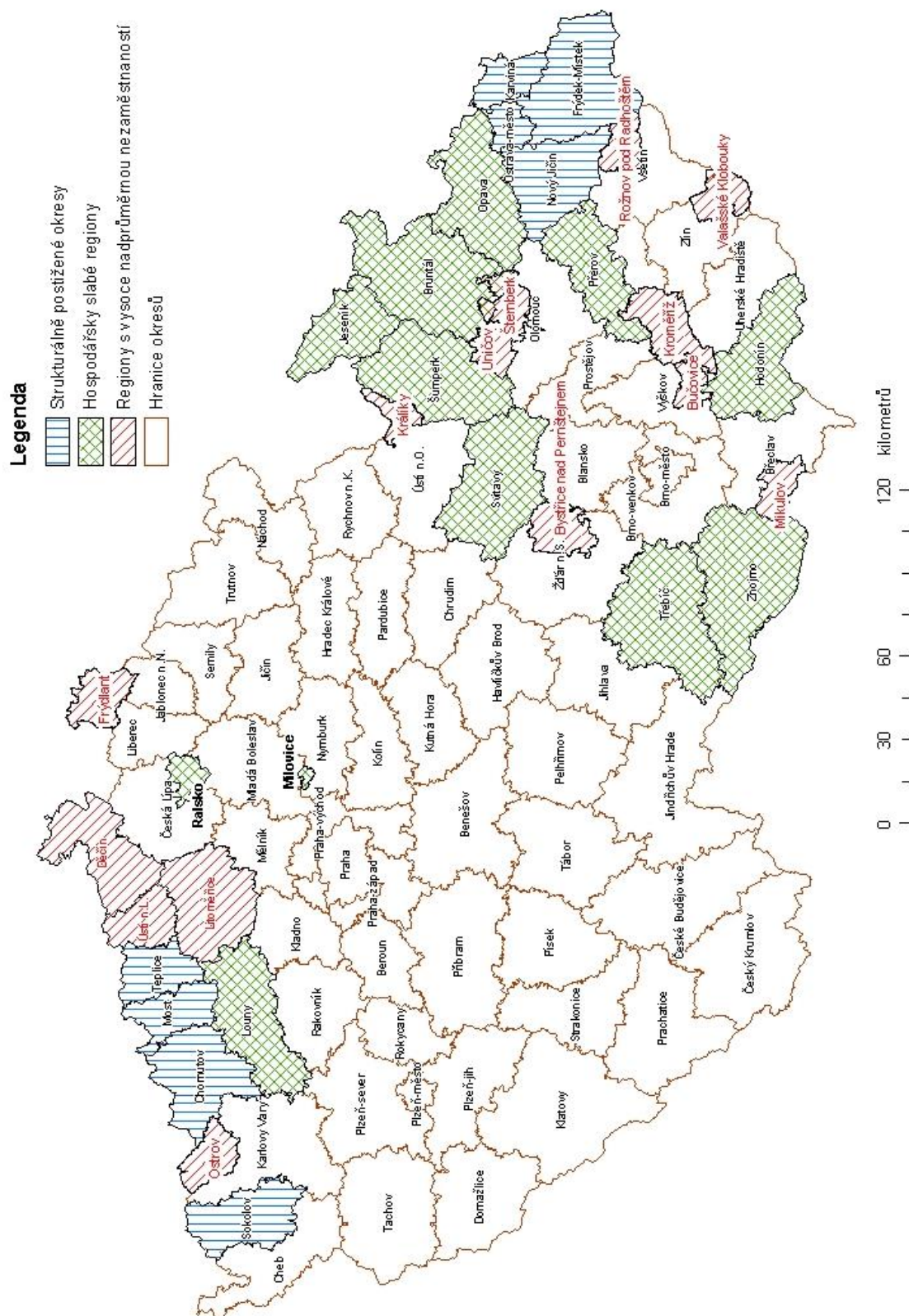
Příloha 4 Stádia kognitivního vývoje dle Piageta

Příloha 5 Výsledky přírodovědné gramotnosti podle výzkumů PISA 2006 a 2009.

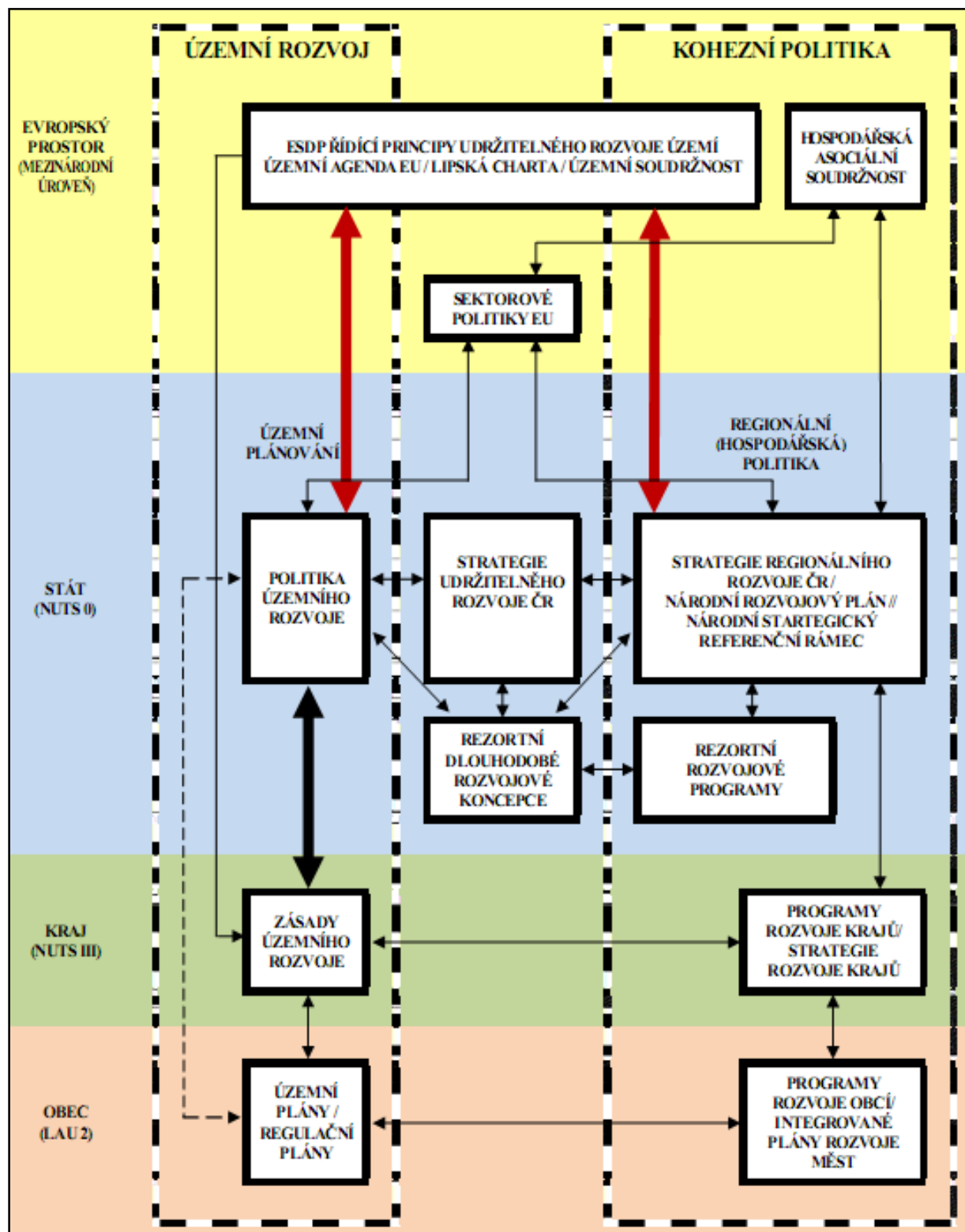
Příloha 6 Ukázka části multikomponentální přírodovědné úlohy

Přílohy

Príloha 1 Vymezení regionů se soustředěnou podporou státu



Zdroj: MMR (2006, s. 107)



Zdroj: Politika územního rozvoje ČR (2008) in MMR (2012, s. 7)

TEMATICKÝ PLÁN

Předmět: zeměpis
Třída: 6.
Hodinová dotace: 2h/týden, 66h/rok
Vyučující: Petr Lukeš

	<i>Počet hodin</i>	<i>období</i>
1. <u>Úvodní opakování</u>	2	do 10. září
2. <u>Úvod do zeměpisu</u> <ul style="list-style-type: none">- vesmír- Slunce- Země- Měsíc- glóbus- trvání dne a noci- roční období- zem. poloha- mapa	16	do 31. října
3. <u>Přírodní sféra Země</u> <ul style="list-style-type: none">- litosféra- atmosféra- hydrosféra- pedosféra- biosféra	22	do 28. února
4. <u>Zeměpis oceánů a světadílů</u> <ul style="list-style-type: none">- oceány- polární oblasti- Afrika- Austrálie a Oceánie	24	do 20. června
5. <u>Závěrečné opakování a shrnutí</u>	2	do 30. června

TEMATICKÝ PLÁN

Předmět: zeměpis
Třída: 7.
Hodinová dotace: 2h/týden, 66h/rok
Vyučující: Petr Lukeš

	<i>Počet hodin</i>	<i>období</i>
4. Úvodní opakování	2	do 10. září
5. Severní Amerika	12	
- přírodní podmínky	3	
- socioek. poměry	2	
- Kanada	1	
- USA	3	
- Mexiko	1	
- Střední Amerika	1	
- opakování a shrnutí	1	do 31. října
6. Jižní Amerika	10	
- přírodní podmínky	3	
- socioek. poměry	1	
- Karibik	1	
- Brazílie	1	
- Andské státy	1	
- země jižního rohu	1	
- opakování a shrnutí	2	do 10. prosince
6. Asie	22	
- přírodní podmínky	3	
- osvojování světadílu	1	
- monzunová Asie	1	
- Čína	2	
- Japonsko	2	
- asijské tygři	1	
- JV Asie	2	
- opakování a shrnutí	1	do 15. února
- J Asie	3	
- JZ Asie	2	
- Kavkazsko	1	
- Střední Asie	1	
- opakování a shrnutí	2	10. dubna
7. Evropa - úvod	18	
- přírodní podmínky	9	
- obyvatelstvo	2	
- hospodářství	5	
- opakování a shrnutí	2	do 20. června
8. Závěrečné opakování a shrnutí	2	do 30. června

TEMATICKÝ PLÁN

Předmět: zeměpis
Třída: 8.
Hodinová dotace: 2h/týden, 66h/rok
Vyučující: Petr Lukeš

	<i>Počet hodin</i>	<i>období</i>
7. Úvodní opakování (Evropa)	2	do 10. září
8. Dokončení Evropy (S, Z, J, V)	10	do 20. října
9. Projekt – kde žijeme?!	5	do 10 listopadu
10. Česká republika	47	
- základní údaje	2	
- přírodní podmínky	12	
- opakování a shrnutí	1	do 31. ledna
- obyvatelstvo a sídla	3	
- průmysl	7	
- opakování a shrnutí	1	do 15. března
- zemědělství	3	
- doprava, služby, cest. ruch	4	
- opakování a shrnutí	1	do 30. dubna
- kraje	10	
- náš region	2	
- shrnutí a opak.	1	do 15. června
9. Závěrečné opakování a shrnutí	2	do 30. června

TEMATICKÝ PLÁN

<u>Předmět:</u>	zeměpis
<u>Třída:</u>	9.
<u>Hodinová dotace:</u>	1 h/týden, 33 h/rok
<u>Vyučující:</u>	Petr Lukeš

	<i>Počet hodin</i>	<i>období</i>
1) Úvodní opakování (ČR, náš region)	2	do 10. září
2) Obyvatelstvo a sídla ČR	8	do 31. října
3) Hospodářství ČR – zemědělství a průmysl	6	do 20. prosince
4) Hospodářství ČR – doprava, služby, CR, ZO	6	do 15. března
5) Krajina a životné prostředí <ul style="list-style-type: none">- diskuse na aktuální téma- exkurze a vycházka (skládka, čistička)- seminární práce na téma <i>vztah naší rodiny (obce) k ŽP</i>- součástí celku je i téma <i>člověk v ohrožení</i>	6	do 15. června
6) Závěrečné opakování a shrnutí	2	do 30. června

Příloha 4 Stádia kognitivního vývoje dle Piageta

Vývojové stadium	Věk	Typické znaky
1. senzorimotorické	0 až 2 roky	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou motorická aktivita, vnímání a „experimentování“. Dítě začíná odlišovat sebe sama od objektů kolem. Buduje se u něj pojem stálosti objektu, což svědčí o mentální reprezentaci nepřítomného objektu.
2. předoperační	2 až 7–8 let	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyka; mentální reprezentace objektů se tvoří pomocí představ a slov. Myšlení dítěte je zatím egocentrické (v kognitivním, nikoli mravním slova smyslu): vidí vše jen ze „svého hlediska“, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě plně nechápe určitá pravidla činnosti, určité operace, zejména operace vratné, reverzibilní. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá (náporné myšlení).
3. konkrétních operací	7–8 až 11–12 let	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou logické myšlení a operování s abstraktními pojmy – i když zatím jen ve vztahu k objektům, které může přímo vnímat svými smysly (ke konkrétním objektům). Dítě je schopno pochopit identitu, ověřuje si vratnost mentálních operací. Chápe stálost počtu objektů (kolem 6 let), stálost hmotnosti objektů (kolem 9 let). Dokáže třídit objekty podle několika charakteristik. Experimentuje s objekty, ne však systematicky.
4. formálních operací	11–12 a více let	Důležitými procesy v tomto stadiu jsou abstraktní, formálně logické operace. Dítě už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je schopno hypoteticko-deduktivního usuzování typu „jestliže, pak“. Při experimentování systematicky obměňuje proměnné, hledá pravidla. Dokáže se vyrovnávat se situacemi, s nimiž se dosud nesetkalo. Operace se nyní spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dokáže pracovat oběma směry (přímo i vratně).

Zdroj: Čáp, Mareš (2007, s. 393)

Příloha 5 Výsledky přírodovědné gramotnosti podle výzkumů PISA 2006 a 2009.

Země	Průměr	
Finsko	563	▲
Hongkong	542	▲
Kanada	534	▲
Tchaj-wan	532	▲
Estonsko	531	▲
Japonsko	531	▲
Nový Zéland	530	▲
Austrálie	527	▲
Nizozemsko	525	▲
Lichtenštejnsko	522	□
Korejská republika	522	□
Slovinsko	519	□
Německo	516	□
Velká Británie	515	□
Česká republika	513	
Švýcarsko	512	□
Macao	511	□
Rakousko	511	□
Belgie	510	□
Irsko	508	□
Maďarsko	504	▼
Švédsko	503	▼
Polsko	498	▼
Dánsko	496	▼
Francie	495	▼
Chorvatsko	493	▼
Island	491	▼
Lotyšsko	490	▼
USA	489	▼
Slovensko	488	▼
Španělsko	488	▼
Litva	488	▼
Norsko	487	▼
Lucembursko	486	▼
Rusko	479	▼
Itálie	475	▼
Portugalsko	474	▼
Řecko	473	▼
Izrael	454	▼
Chile	438	▼
Srbsko	436	▼
Bulharsko	434	▼
Uruguay	428	▼
Turecko	424	▼
Jordánsko	422	▼
Thajsko	421	▼
Rumunsko	418	▼
Černá Hora	412	▼
Mexiko	410	▼
Indonésie	393	▼
Argentina	391	▼
Brazílie	390	▼
Kolumbie	388	▼
Tunisko	386	▼
Azerbájdžán	382	▼
Katar	349	▼
Kyrgyzstán	322	▼

Korejská republika	546	▲
Finsko	541	▲
Lichtenštejnsko	536	▲
Švýcarsko	534	▲
Japonsko	529	▲
Kanada	527	▲
Nizozemsko	526	▲
Nový Zéland	519	▲
Belgie	515	▲
Austrálie	514	▲
Estonsko	512	▲
Německo	513	▲
Island	507	▲
Dánsko	503	▲
Slovinsko	501	▲
Norsko	498	○
Francie	497	○
Slovensko	497	○
Rakousko	496	○
Polsko	495	○
Švédsko	494	○
Česká republika	493	
Velká Británie	492	○
Maďarsko	490	○
Lucembursko	489	○
USA	487	○
Irsko	487	○
Portugalsko	487	○
Španělsko	483	▼
Itálie	483	▼
Řecko	466	▼
Turecko	445	▼
Chile	421	▼
Mexiko	419	▼

- je nad průměrem zemí OECD
- není statisticky významně rozdílný od průměru OECD
- je pod průměrem zemí OECD
- ▲ je statisticky významně lepší než výsledek ČR
- není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
- ▼ je statisticky významně horší než výsledek ČR

Zdroj: Palečková (2007, s. 18) a Palečková (2010, s. 22)

4.2.2 Voda

Vzpomínáte si na pohádku „Moře, strýčku, proč je slané?“ z knihy Fimfárum Jana Wericha? Že ne? Jeden lakotný statkář v ní ukradl svému bratrovi mlýnek, co plnil všechna přání a utekl s ním z Čech do ciziny. Tenkrát ještě moře nebylo slané. Na lodi, kterou se přes moře plavil, si statkář potřeboval osolit pečenou rybu. Ale sůl na lodi nebyla. Poručil mlýnku, ať namele sůl. Uměl ho ovšem jen spustit, ale už ne zastavit. Loď se potopila a mlýnek od té doby mele na dně moře sůl. A od té doby je moře slané.

To je ovšem pohádka. My víme, že příčina toho, proč je voda v moři slaná, je jiná. O slané vodě hovoříme tehdy, obsahuje-li přibližně 3–5 % soli. Mezi nejslanější patří Rudé moře, a naopak mezi nejméně slané patří moře Baltské. Úplný extrém je potom Mrtvé moře, jehož slanost (salinita) dosahuje 33 % rozpuštěných solí (tj. NaCl a dalších solí). V neposlední řadě víme, že z celkového objemu vody na Zemi představuje slaná voda 97 %. Což je hodně, uvážíme-li, že naproti tomu je na světě pouze 1 % vody, kterou lze využít jako vodu pitnou. A tak nás ani nepřekvapuje, že o přístup k vodě se dokonce vedly války.

1. Pokud jste byli u moře, jistě jste si všimli, že se vám plave snáze (pokud se tedy přes vás nepřelévají vlny) než v rybníku nebo na koupališti. Proč tomu tak je? Důvodem je, že hustota mořské vody (ρ_1), je díky rozpuštěným solím vyšší než hustota vody sladké (ρ_2). Na člověka v kapalině působí hydrostatický tlak (p_h), který se řídí vztahem $p_h = h\rho g$, kde h je hloubka a g konstanta. Jestliže dva lidé o stejné hmotnosti plavou ve stejné hloubce v mořské a sladké vodě, můžeme říci o hydrostatickém tlaku (zakroužkujte písmeno u správné odpovědi):

- a) ρ_h (v mořské vodě) $>$ ρ_h (v sladké vodě)
- b) ρ_h (v mořské vodě) $<$ ρ_h (v sladké vodě)
- c) ρ_h (v mořské vodě) $=$ ρ_h (v sladké vodě)
- d) z uvedených údajů nemohu porovnat ρ_h (v mořské vodě) a ρ_h (v sladké vodě)

2. Ve kterém z moří byste se na hladině udrželi nejsnáze? (Zakroužkujte písmeno u správné odpovědi.)

- a) v Baltském moři
- b) v Rudém moři
- c) v Mrtvém moři
- d) stejně ve všech mořích uvedených zde v bodech a) až c)

3. Ve vodě působí na tělesa různé síly. Představte si ponorku plovoucí v hloubce 20 m pod mořskou hladinou. Po určité době ponorka poklesne do hloubky 40 m a v této hloubce dále pokračuje v plavbě. V následujících tvrzeních a), b) podtrhněte tučně vytištěná slova vždy tak, aby vznikla pravdivá tvrzení. Svou volbu покаždé zdůvodněte.

- a) Na ponorku bude působit v hloubce 40 m **stejná - větší - menší tlaková síla** než v hloubce 20 m.

Zdůvodnění:

- b) Na ponorku bude působit v hloubce 40 m **stejná - větší - menší vztlaková síla** než v hloubce 20 m.

Zdůvodnění:

Zdroj: NÚV (2011, s. 28)